

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

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTO NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Grasiela Maria Silva Rios

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: TECNOLOGIA DE
GOVERNAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

Grasiela Maria Silva Rios

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Naujorks

Santa Maria, RS, Brasil

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RIOS, Grasiela Maria Silva
Avaliação em Educação Especial: tecnologia de
governo no Atendimento Educacional Especializado /
Grasiela Maria Silva RIOS.-2013.
147 p.; 30cm

Orientadora: Maria Inês Naujorks
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2013

1. Avaliação 2. Inclusão Escolar 3. Educação Especial
4. Atendimento Educacional Especializado 5.
Governamentalidade I. Naujorks, Maria Inês II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL

A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a

Dissertação

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: TECNOLOGIA DE
GOVERNAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

Elaborada por

Grasiela Maria Silva Rios

Como requisito parcial para a obtenção do grau de

Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Naujorks

(Presidente/Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Lise Lunardi Lazzarin (UFSM)

Prof^ª. Dr^ª. Betina Hillesheim (UNISC)

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

Santa Maria, 26 de abril de 2013.

Dedicatória

*Dedico este trabalho: Aos meus avós: Hilda, Clecy e Dozermo
(in memoriam) e Walmor.
Aos meus pais, irmãos e sobrinha – meus grandes amores, os
sustentáculos morais e afetivos da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Sou grata...

Por todo o amor e amparo que recebi de meus pais, Valdir e Graça, por entenderem meus momentos de ansiedade, de ausência, de introspecção, fechada em meu quarto, lendo, anotando e escrevendo. Por me chamarem de volta, para conversar, assistir a um filme, dar risada... Por sempre terem acreditado em mim, na minha capacidade de superar obstáculos, mesmo quando eu duvidei dela... Amo vocês, para sempre. São o meu porto seguro, exemplo de vida e essenciais na minha existência. Mãe e pai, obrigada por cuidarem de mim quando eu mais precisei...

Aos meus irmãos amados: Vá, Kika e Jr., por, cada um a seu modo, apoiar a concretização desta meta que tanto almejei: Estudar, ler, problematizar... pensar o instigante campo da Educação Especial... concluir o mestrado. Amo vocês!

À pequena, encantadora e maravilhosa Manuela, minha sobrinha, por sua presença feliz e radiante. Criança que, com simples perguntas como: -láíá, você está feliz? Posso ficar com você?, -vamos brincar no seu celular?, -Posso te dar um abraço? -Você lê para mim?. tornaram as horas de escritura desse trabalho mais leves, os momentos de descanso muito mais prazerosos e a minha existência repleta do mais puro amor! -Manu, titia láíá te ama eternamente. Tenha certeza disso.

A Nossa Senhora Aparecida, a quem mais enfaticamente nesses dois anos recorri, nos momentos mais difíceis, por me atender, fortalecer e amparar.

À Magda, Aristeu e Aglaé, pela presença, carinho e apoio constantes, pelas palavras de incentivo, pelo afeto que me dedicam. Embora redundante: Amo vocês, meus queridos tios.

Ao Guilherme, a pessoa mais “especial e feliz” que eu conheço, que me ensinou a acreditar no potencial das pessoas com deficiência e direcionou a escolha pela atuação docente no campo da Educação Especial. Te “vejo” em cada um dos meus alunos... Guigui, tu não tens ideia do afeto que eu tenho por ti, do quanto te admiro e te gosto.....Da mesma forma, agradeço à Adelize, por tudo que fazes pela minha família, por teu carinho e dedicação, cuidando do vô...

Às tias Norma, Neuza, Márcia e aos tios Renato e Aristeu pelo apoio, por torcerem por mim! Da mesma forma: Amo vocês. Márcia, também preciso te agradecer pelas correções gramaticais de todos os meus trabalhos acadêmicos, pelo carinho com que te dedicastes a “olhar” as minhas produções, pela tua amizade e confiança....

À minha “mãe emprestada”: Nizer, por todo o apoio e carinho, por se preocupar com o meu conforto, por ouvir as minhas lamúrias, pelas inúmeras ligações “só para saber se tinha dado tudo certo na orientação, se a escrita estava avançando”... Redundante citar meu afeto por ti.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Maria Inês, pela acolhida, por aceitar me orientar, me acompanhar, me guiar nesta empreitada. Agradeço as sugestões relevantes que aprimoraram a tessitura desta dissertação, pelo incentivo, carinho e amizade demonstrados desde o período da graduação.

À Leandra, pelo incentivo, pelas sugestões leitura, pelas conversas, por toda a ajuda que me destes, pela amizade e pelo carinho.

À Suze, amiga querida que me incentivou desde 2010 (ainda em SC), a ir atrás dos meus objetivos, me guiando, instigando, indicando leituras, quando eu disse que queria voltar à academia para cursar o mestrado. Que comemorou a minha aprovação, me apoiou durante esta etapa da minha vida. Muito obrigada, Suze! Sinta-se contemplada neste estudo. Se existe uma vitória, ela também é tua.

Às colegas do grupo de pesquisa pelos momentos prazerosos de leitura e discussão que muito me ajudaram a pensar esta pesquisa. Desejo a vocês felicidade e êxito em suas dissertações. Obrigada pelo companheirismo!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, pelos momentos formativos de altíssima qualidade.

À Marciele, surpresa boa do mestrado! Começamos a conversar no dia da entrevista, ou melhor, foste “convidada” a conversar comigo, tal a minha tagarelice... Ao longo do curso, dividimos angústias, alegrias, livros, produzimos artigos, compartilhamos sonhos... Tua amizade é muito significativa para mim. Felicidades, obrigada!

À Kátiusce, cuja amizade iniciou graças a “obrigatoriedade” da elaboração de um trabalho final de disciplina como minha dupla e se fortaleceu nestes dois anos, e assim se manterá! Quero que saibas que a tua amizade também é um presente do

mestrado! Muito obrigada por me ouvir, por compartilhar comigo tuas expectativas, por confiar em mim. Te admiro muito, guerreira. Felicidades e muito sucesso, é o que te desejo.

À Carol, Anelise, Francine, Marlise, Alana e Maure, pelas inúmeras conversas pessoalmente ou pelo face, pela amizade, por tudo. Tudo de bom, meninas, muito obrigada!

Ao Valmor, “pipoca”, Marciele, Katiusce, Silvia e Marlise, pelos passeios para arejar a cabeça no shopping, no cinema, no bar... simplesmente desfrutando o prazer da companhia dos amigos, pelos momentos de “vida longe dos livros” durante o mestrado...

A Karina, minha irmãzinha do “coração”, cuja parceria e amizade me deram tranquilidade no momento de dividir angústias, alegrias e expectativas. Da mesma forma, agradeço aos amigos que amo muito, pelo afeto, pela parceria, por vibrarem comigo, pelas confidências, pela confiança em mim e pela amizade demonstrada, enfim, pessoas que eu sei que posso contar em qualquer momento da minha vida: Nelissa, Norberto, Wagner, Karla, Ana Velter, Deise, Dega, Lilian, Pipoca, Geisa, Simone, Marisa, Zani, Valéria, Patrícia, Grasi, Lu, Odete, Olga, Tani, Fábio, Cris bis, Neila, Júlio, Sandro e Marizete.

Aos amigos recém-chegados, mas já caros ao coração: Giana, Giovanna, Mônica e Aguinaldo, pelos momentos prazerosos que compartilhamos, pelas muitas risadas e histórias que me ajudaram a relaxar nos momentos tensos e intensos do mestrado e cuja amizade está se fortalecendo dia a dia.

Aos profissionais da secretaria do Programa de Pós - Graduação e Pesquisa da UFSM, pelo atendimento e solicitude em sanar as dúvidas sempre que necessário.

À querida “chefe” imediata e amiga, diretora Luciane, por compreender a minha vontade de continuar estudando e ter a sensibilidade de me liberar das atribuições na escola, possibilitando com este gesto, a autorização por parte da Prefeitura Municipal de Florianópolis, para o meu afastamento para aperfeiçoamento nestes dois anos letivos. Muito Obrigada Lu! Da mesma forma, a Gerência de Educação Inclusiva por manifestar-se favorável ao meu afastamento.

À Ana Paula por ‘segurar as pontas’, dar prosseguimento ao trabalho junto aos alunos no AEE, quando da minha ausência durante a licença prêmio e ao ingressar no Mestrado, na UFSM! Ana, sou muito grata a ti, obrigada pelo

companheirismo, por todos os momentos que compartilhamos nos atendimentos e nas orientações nas instituições que abrangem o nosso polo de atendimento, pela amizade, por acreditar em mim.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis pela cedência da licença para aperfeiçoamento e autorização para a realização deste estudo na rede de ensino.

Às minhas colegas, professoras do AEE que aceitaram o convite de participação na pesquisa, enviando os documentos solicitados.

Às professoras Dr^a Márcia Lise Lunardi Lazzarin, Dr^a Betina Hillesheim, Dr^a Eliana Menezes pelo incentivo, carinho e pelas preciosas contribuições que qualificaram o estudo.

À Ana Paula Fogaça Benchimol, pela revisão gramatical cuidadosa do trabalho.

À Mariana Enderle, pela revisão e adequação às normas da ABNT/MDT da UFSM.

Por fim, à minha “melhor amiga” canina - a Pinscherzinha inseparável e fiel escudeira, Minnye - que com seu amor incondicional me fez companhia durante toda a elaboração da dissertação.

Epígrafe

“Você pensa que eu teria tanta dificuldade e tanto prazer em escrever, que eu me teria obstinado nisso, cabeça baixa, se não preparasse - com as mãos um pouco febris - o labirinto onde me aventurar, deslocar meu propósito, abrir-lhe subterrâneos, enterrá-lo longe dele mesmo, encontrar-lhe desvios que resumem e deformam seu percurso, onde me perder e aparecer, finalmente, diante de olhos que eu não terei mais que encontrar? Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.”

(FOUCAULT, 2008, p.20)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Autora: Grasiela Maria Silva Rios
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Inês Naujorks

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de abril de 2013.

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem como questão norteadora compreender quais efeitos dos discursos sobre avaliação são colocados em funcionamento pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE, na condução das condutas dos professores do AEE no município de Florianópolis - SC. Tal empreendimento investigativo insere-se em uma abordagem pós-estruturalista, na qual faço uso das lentes foucaultianas, especificamente abordando o conceito ferramenta da governamentalidade. O *corpus* empírico da pesquisa está composto por dois grupos de materiais: documentos referentes à legislação e relatórios avaliativos dos alunos atendidos e acompanhados no AEE, elaborados pelas professoras do atendimento. Após a análise das legislações, pude compreender que a avaliação é produzida como possibilidade de identificação, investigação e categorização diagnóstica dos sujeitos do desvio e como um mecanismo de controle e regulação da conduta discente pelo professor do AEE, inventando alunos e modos de atuação docente. Em seguida, intentei compreender o modo como a avaliação está operando a condução da conduta docente, por meio da análise de 194 relatórios avaliativos produzidos pelos professores do AEE em Florianópolis. As recorrências discursivas encontradas, indicam três categorias analíticas: *“Necessidade de diagnosticar/marcar e conhecer: estratégia acionada para se conduzir como docente do AEE”*, *“Necessidade de normalizar: as práticas docentes frente ao aluno no AEE”* e *“Necessidade de convencimento: A busca pela família como parceira do Estado para o governo e controle do aluno do desvio na escola inclusiva”*. Foi possível inferir que a busca pelo diagnóstico coloca em funcionamento a necessidade de normalização como estratégia para a regulação, o disciplinamento e o controle do risco sobre esses sujeitos desviantes da norma. Por fim, temos a materialização de uma relação de ‘mais governo com menos governo’ para que todos possam estar e permanecer na escola, numa ordem condizente com a racionalidade neoliberal e de seguridade das políticas voltadas à educação, agenciadas com os discursos dos direitos humanos de forma a convencer a todos na mobilização para que a inclusão aconteça.

Palavras-chave: Avaliação. Inclusão Escolar. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Governamentalidade.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

ASSESSMENT IN SPECIAL EDUCATION: TECHNOLOGY OF GOVERNMENT OF EDUCATIONAL SERVICE SPECIALIST

Author: Grasiela Maria Silva Rios
Advisor: Maria Ines Naujorks

Date and Place of Presentation: Santa Maria, April 26, 2013.

This study is part of the Research Line Special Education Program Graduate Education. Its guiding question to understand what effects the discourse on assessment are brought into service by Care Specialized Education - AEE, in the conduct of conduct of teachers AEE in Florianópolis - SC. This undertaking investigative inserts into a post-structuralism approach, in which I use the lens Foucault, specifically addressing the concept of governmentality tool. The corpus of empirical research is composed of two groups of materials: documents related to legislation and evaluation reports of students served and followed the AEE, prepared by the teachers care. After the analysis of the laws, I could understand that the evaluation is produced as a possibility for identification, investigation and diagnostic categorization of the subjects of the deviation and as a mechanism of control and regulation of the conduct of the student by the teacher AEE, making students and ways of teaching performance. Then to understand how the assessment is operating driving conduct faculty, through the analysis of 194 evaluation reports produced by the teachers of the AEE in Florianópolis. Recurrences discursive found, indicate three analytical categories: "Need to diagnose / schedule and meet: Strategy driven to lead as a teacher of the AEE", "Need to standardize: teaching practices in front of the student AEE" and "Need convincing: The search for the family as a partner for the state government and learner control deviation in inclusive schools ". It was possible to show that the search for the diagnosis turns on the need for standardization as a strategy to regulate the discipline and control of risk on these subjects deviating from the norm. Finally, we have the embodiment of a relationship 'more government under government' for everyone to be and remain in school, in an order consistent with the neoliberal rationality and security policies related to education, brokered with the discourses of human rights in order to convince everyone in mobilizing for inclusion to happen.

Keywords: Evaluation. School Inclusion. Special Education. Care Specialized Education. Governmentality.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - MOVIMENTOS.... Inventando as primeiras páginas....	
As aproximações com o objeto de estudo.....	18
1.1 Aproximações com o campo da Educação Especial.....	19
CAPÍTULO II - TRAMAS E TESSITURAS METODOLÓGICAS: AS	
TRILHAS DO CAMINHO INVESTIGATIVO DA PESQUISA	36
2.1 Caminhos trilhados em busca das materialidades analíticas da	
pesquisa.....	42
2.1.1 Materialidades analíticas – as condições de possibilidade para este	
estudo.....	66
2.1.2 Materialidades analíticas do segundo momento da pesquisa.....	68
2.2 A ferramenta analítica Governamentalidade.....	70
2.2.1 As artes de governo dos homens e da população: do poder	
pastoral à razão de Estado.....	72
CAPÍTULO III - A AVALIAÇÃO ENQUANTO TECNOLOGIA DE	
GOVERNAMENTO: ANÁLISE DOS EFEITOS NA CONDUÇÃO DA	
CONDUTA DOCENTE DO AEE.....	81
AO FINAL DA CAMINHADA.... MAS SEM ESGOTAR A TEMÁTICA.....	128
REFERÊNCIAS	138

APRESENTAÇÃO

Na qualidade de Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM, apresento minha Dissertação de Mestrado. Almejo “olhar” de outra forma para o dizível e para o que se faz, estranhar práticas naturalizadas como verdades inquestionáveis, indo além do que é evidente e, de certa forma, seguirei rumo ao desconhecido. Nesse sentido, minha vontade de saber foi direcionada a entender: Quais os efeitos dos discursos sobre avaliação colocados em funcionamento pelo Atendimento Educacional Especializado AEE, na condução das condutas dos professores desse atendimento no município de Florianópolis?

Para tal empreendimento, aproximei-me da produção de Michel Foucault, fui conhecendo com maior profundidade sua produção intelectual e seus modos de pensar as relações entre poder e saber. Embora a avaliação e a prática docente não tenham sido tematizadas por Foucault em seus estudos, penso que isso não nos impede de realizar um exercício de pensamento problematizando a avaliação como tecnologia de governo docente a partir das contribuições desse pensador. Tive a oportunidade de ler algumas produções dos autores que utilizam parcelas do pensamento de Foucault como uma caixa de ferramentas em suas investigações. Esses, em seus trabalhos, discorrem sobre outras formas de se pensar e explicar os fenômenos sociais e as relações de poder e saber na contemporaneidade.

Tratam-se de autores que se propõem a falar em paixão, em desafios, em desconstrução, abordando, em seus escritos, a reflexão e a discussão sobre “um outro modo” de fazer pesquisa aos que se aproximam do pensamento pós-estruturalista. Com isso, não tracei um caminho metodológico conhecido, já delimitado e seguro para pensar sobre o tema dessa pesquisa. Ele foi se delineando na medida em que voltei meu olhar para os documentos que poderiam fazer parte de minha materialidade analítica, de modo que, fazendo uso das lentes foucaultianas, mostrou-se produtivo compor o *corpus* empírico da pesquisa em dois grupos de materiais: documentos referentes à legislação e relatórios avaliativos dos alunos atendidos e acompanhados no AEE, elaborados pelas professoras do atendimento.

Desse modo, pensando na minha problemática de estudo, voltada a compreender quais os efeitos dos discursos sobre avaliação colocados em funcionamento pelo AEE na condução das condutas dos professores desse atendimento no município de Florianópolis, senti a necessidade de buscar as políticas educacionais cujos discursos direcionam, determinam o que é realizado nas escolas, construindo formas de ver e compreender a realidade. Atentei para os discursos presentes nas políticas inclusivas, analisando as leis, as resoluções e os decretos. Parti do entendimento de que os efeitos dizem respeito às formas como as condutas desses professores vêm sendo conduzidas pela avaliação, nos modos como os docentes são capturados pelo discurso avaliativo presente nas políticas inclusivas, subjetivando-os ao ponto de conduzir suas maneiras de serem professores nessa racionalidade política.

Em um primeiro momento, busquei, nos documentos oficiais, enunciações e recorrências que me possibilitassem compreender como as políticas inclusivas estão produzindo a avaliação no AEE. Em seguida, após a qualificação do projeto de pesquisa, ocorrida em 10 de setembro de 2012, voltei-me para pensar o modo como a avaliação está operando a condução da conduta docente, por meio da análise dos relatórios avaliativos produzidos pelos professores do AEE em Florianópolis.

Os documentos analisados foram a Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de fevereiro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CEB/CNE nº4, de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial e o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e institui outras providências.

Da análise empreendida, pude compreender que a avaliação é produzida como possibilidade de identificação, investigação e categorização diagnóstica dos sujeitos do desvio e como um mecanismo de controle e regulação da conduta discente pelo professor do AEE. Isso gera, como efeito, modos de atuação docente frente a esses sujeitos, ou seja, produz professores capacitados para atuar em uma lógica inclusiva.

Também foi possível detectar que a avaliação se operacionaliza dentro do AEE pelas táticas de objetivação, por uma ordem classificatória como tática que produz o aluno da Educação Especial e, igualmente, professores por técnicas de subjetivação. Assim, são produzidas e transformadas as experiências que professores têm de si, da vida, dos outros, pelo controle, bem como pela dependência de um conhecimento de matriz clínico-médico-psicológico e pedagógico em um modo codificado e regado de saberes e práticas as quais se constituem uma verdade para o AEE.

Entendo que, assim como a deficiência foi construída, do mesmo modo o foram as práticas pedagógicas avaliativas à atuação do professor de Educação Especial para trabalhar com o “anormal” dentro da escola, visando ao disciplinamento, ao governo, à regulação e à normalização do aluno com deficiência. Essas se configuram como práticas que não são neutras, que se estruturam e se relacionam com saberes os quais objetivam e marcam o sujeito da inclusão, na medida em que, ao narrarem quem é esse ser que não se enquadra na ordem da maquinaria escolar, nomeiam, individualizam, regulam sua conduta e a de seu professor, determinando lugares e não lugares que esse indivíduo “diferente” deve ocupar.

No segundo momento deste estudo, procurei compreender quais os efeitos dos discursos sobre avaliação colocados em funcionamento pelo AEE na condução das condutas dos professores desse atendimento no município de Florianópolis, cidade em que atuo como professora do AEE há aproximadamente oito anos. Para tanto, analisei os relatórios avaliativos elaborados pelas professoras do AEE de cinco salas de recursos localizadas nas regiões leste, norte, sul, centro e oeste de Florianópolis. Pensando em estruturar esta proposta de pesquisa em coerência com as minhas questões norteadoras, organizei-a em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, denominado de **“MOVIMENTOS.... Inventando as primeiras páginas... As aproximações com o objeto de estudo”**, apresento o relato das experiências pessoais e profissionais que me levaram ao instigante campo da Educação Especial, mais especificamente ao objeto da avaliação. Parto das vivências que me levaram a cursar, na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, a Graduação em Educação Especial e também abordo o relato da Prática desenvolvida como professora do AEE em Florianópolis.

No segundo capítulo da dissertação, intitulado “**TRAMAS E TECITURAS METODOLÓGICAS: AS TRILHAS DO CAMINHO INVESTIGATIVO DA PESQUISA**”, discorro sobre como foi se costurando, tecendo-se, a caminhada metodológica, a leitura dos documentos e quais foram elencados para compor a materialidade empírica da pesquisa. Ainda, nesse capítulo, faço a análise do primeiro grupo desses materiais. Com isso, realizei um exercício de pensamento que me possibilitou pensar a respeito da avaliação como uma tecnologia de governo da conduta docente. Logo, acredito que esse momento da pesquisa tenha sido a condição de possibilidade para esse estudo.

Do mesmo modo, em seguida, abordo ideias sobre a ferramenta analítica **governamentalidade**. Escolhi manter essa seção, mas reelaborei seu texto. Trata-se de uma escolha interessada, na medida em que intento mostrar como se deram as práticas de governo, em diferentes momentos históricos, por meio de uma breve incursão na obra de Foucault, em especial, no que concerne às artes de governar. Dessa maneira, realizei uma breve contextualização histórica sobre o processo de governamentalização do Estado moderno. Acredito que foi preciso compreender como as diferentes formas de condução das condutas individuais e coletivas foram sendo postas em funcionamento, uma vez que notei que elas possibilitam estabelecer relações com as atuais práticas de governo direcionadas à população, mais especificamente, ações voltadas aos alunos identificados como sujeitos do desvio, instituindo modos de ser sujeito e formas de vida.

Entendo que discorrer acerca da avaliação como uma tecnologia de governo diz respeito a pensar sobre as formas de saber e poder que conduzem e moldam a conduta dos indivíduos, como também os capacitam a se autoconduzirem na lógica de uma razão de Estado, na atualidade, de uma racionalidade neoliberal. Isso se articula com os efeitos produzidos na condução da conduta docente, ou seja, forma um tipo de professor adaptado à lógica inclusiva.

Acredito que estudar com Foucault significa compreender que somos o que somos porque, na relação com o outro, nossa conduta está sendo constantemente regulada, a tal ponto que essa regulação deixa de ser exercida pelos outros e passa a ser exercida por nós mesmos.

Em seguida, no capítulo **A AVALIAÇÃO ENQUANTO TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTO: ANÁLISE DOS EFEITOS NA CONDUÇÃO DA CONDUTA DOCENTE DO AEE**, apresento o trabalho analítico desenvolvido com o segundo grupo de materialidades da pesquisa: 194 documentos avaliativos elaborados pelas professoras do AEE de cinco¹ salas de recursos (em Florianópolis- SC, denominadas de salas multimeios), nos anos de 2009, 2010 e 2011, contemplando 118 alunos atendidos ou acompanhados no AEE. Nessa parte da dissertação, sinalizei as recorrências discursivas encontradas. Essas resultaram em três categorias analíticas, as quais me possibilitam problematizar a avaliação como tecnologia de governo docente no AEE à escola inclusiva: ***“Necessidade de diagnosticar/marcar e conhecer: estratégia acionada para se conduzir como docente do AEE”***, ***“Necessidade de normalizar: as práticas docentes frente ao aluno no AEE”*** e ***“Necessidade de convencimento: a busca pela família e outros atores como parceiros para o governo e controle do aluno do desvio”***.

Em **“AO FINAL DA CAMINHADA...MAS SEM ESGOTAR A TEMÁTICA...”**, faço a retomada das intenções, problematizações e achados do estudo. Desejo que minha dissertação possa contribuir com as pesquisas realizadas no campo da Educação Especial, salientando que nela é discutida uma das infinitas possibilidades de olhar a avaliação operando na condução da conduta docente. Por isso, ela não é definitiva, mas aberta a outros olhares, a outros percursos, a outros entendimentos, a novas formas de problematizar, tensionar, compreender o presente e as verdades do nosso tempo.

Assim, após o delineamento do panorâmico dessa dissertação, passo ao aprofundamento teórico e à construção dela propriamente.

¹ Em Florianópolis, há 20 escolas-polo, onde é oferecido o AEE nas salas de recursos multifuncionais (salas multimeios) no interior dessas escolas. Participaram deste estudo 05 salas de recursos, o que corresponde a uma amostra de aproximadamente vinte e cinco por cento.

CAPÍTULO I

1 MOVIMENTOS...

Inventando as primeiras páginas... As aproximações com o objeto de estudo

É pela experiência de ter estado lá e de ter escrito aqui, que inicio meus escritos nesta dissertação. [...] Muitas são as possibilidades de ter estado lá; Possibilidades que variam em intensidade, em risco, em capacidade de se “miscigenar”, se misturar com os hábitos, valores, crenças, modos de ver, enfim, tornar-se mais um daquele lugar (ser menos estrangeiro (a)) (SANTOS, 1998, p.33-34).

Dar início à escrita da Dissertação é um processo desafiante, difícil, solitário e tumultuoso, é como dar passos incertos, vacilantes, mas necessários, quando se almeja “olhar” de outra forma para o dizível e para o que se faz, estranhar práticas naturalizadas como verdades inquestionáveis, ir rumo ao desconhecido. Trata-se de um momento singular, difícil, que exige muita leitura, silêncio, capacidade de problematizar; exige um parar para pensar, voltar ao texto, adentrar na ordem do discurso acadêmico, elaborar um tipo de pensamento que constitui o que quero dizer e que, ao mesmo tempo, constitui-me, subjetiva-me a ver as coisas de uma forma e não de outra.

Assim, ao me deparar com “o começo”, optei por iniciar a escrita com a epígrafe de Santos (1998), porque, para apresentar o que me movimenta e impulsiona a pesquisar no instigante campo da Educação Especial, faço uma analogia às palavras do autor, visto que discorrerei a respeito das marcas dos lugares de onde falo e pelos quais me movo. Nesse sentido, o “lá” envolve os espaços que frequentei e por onde andei, cujas lembranças do contexto familiar, bem como os ecos das trajetórias acadêmica e profissional, representam o que tem sentido para mim e me possibilitaram estar “aqui”, como professora de Educação Especial e acadêmica de um Curso de Mestrado na área da Educação, mais precisamente no campo da Educação Especial.

Em minha vontade de saber, intento compreender o presente por meio da problematização dos efeitos dos discursos produzidos nas redes de saber e poder sobre a avaliação colocada em funcionamento pelo Atendimento Educacional

Especializado - AEE² na condução da conduta docente em Florianópolis - SC, local em que atuo desde 2004 como professora da Rede Municipal de ensino. Por essas razões, proponho o seguinte questionamento: Quais os efeitos dos discursos sobre avaliação colocados em funcionamento pelo Atendimento Educacional Especializado AEE na condução das condutas dos professores desse atendimento no município de Florianópolis?

Isso posto, convido o leitor a conhecer, mesmo que brevemente, fragmentos não lineares de minha história de vida, os quais dão significância para as minhas escolhas e permitem o entendimento de quem eu sou, de como me tornei essa profissional, da forma como me subjetivei, inventei-me e me reinventei. Enfim, em como me constituí. Nas palavras de Larossa, “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LAROSSA, 1994, p. 69).

1.1 Aproximações com o campo da Educação Especial

Minha vontade de saber a respeito da “anormalidade” remonta à adolescência, quando me vi tocada, sensibilizada, seduzida e apaixonada por um recém-nascido de olhos amendoados e cabelos pretos (hoje com 27 anos de idade). Ele foi avaliado/diagnosticado com Paralisia Cerebral e passou a fazer parte da nossa família ainda no útero materno, quando sua mãe se mudou para a casa dos meus avós paternos, aos quatro meses de gestação.

Com o passar do tempo, deparei-me com uma criança atenta, alegre e sorridente, que compreendia o que falávamos e os acontecimentos ao seu redor, mas que “fugia”, não se enquadrava em um padrão de desenvolvimento “normal”: Não engatinhava, não sentava sozinha, tampouco se alimentava sem ajuda de um adulto.

² Nesta dissertação, compreendo Atendimento Educacional Especializado- AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; II - suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). Ou seja, um serviço acionado e produzido pelas reconfigurações da Educação Especial, ao que parece, para garantir que a inclusão aconteça nas escolas, por meio do atendimento da demanda dos ditos anormais, estranhos, sujeitos do desvio na escola inclusiva, integrando o processo de escolarização dos sujeitos da Educação Especial.

Essa situação me impressionou e gerou um misto de sentimentos: angústia, dó, preocupação e muitos questionamentos, tais como: Como ele iria se alimentar sem se engasgar? Como faríamos para entender o que ele queria nos dizer - com qual brinquedo queria brincar, se estava com dor, febre, fome ou sede? Ele conseguiria aprender a ler e escrever? O que significava Paralisia Cerebral? Haveria cura? Ele conseguiria caminhar? Como eu poderia ajudá-lo?

Embora nossa convivência não tenha sido diária, já que não morávamos juntos, na mesma residência, acompanhei os movimentos de sua mãe em relação aos atendimentos que ele recebeu durante a infância - pediatria, neurologia, fonoaudiologia, estimulação precoce³, fisioterapia. Esses atendimentos se tornavam necessários para, ao menos, se não corrigir, ao menos atenuar os “problemas” decorrentes de sua imobilidade física, sua situação de desvantagem em relação ao padrão de normalidade e, mais tarde, a ida à escola especial.

Ao mencionar esses fragmentos pessoais, não o faço com a intenção de estabelecer “verdades” que me tornariam uma pessoa mais “apta” a transitar pelo terreno da Educação Especial e dos seus contornos, ou até mesmo que me dariam um passaporte para a atuação nesse campo de saber. Entendo meu relato como experiências que me subjetivaram e levaram, entre outras vivências, no final dos anos 90, a escolher esta profissão, por meio do ingresso no Curso de Licenciatura em Educação Especial- Habilitação Deficiência Mental, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS e a me “inventar” educadora especial. Nunca me considerei, por minha experiência pessoal com uma pessoa com deficiência, nem melhor nem pior que as minhas colegas da área, mas imbuída de uma vontade em comum com elas: possibilitar aos nossos alunos da Educação Especial a autonomia de ações e a plena participação nos espaços sociais.

Percebo que, no momento de minha escolha profissional, eu vinha sendo subjetivada em defender como minhas essas verdades, pensando-as como um avanço, uma forma natural de evolução em relação a sua educabilidade, uma ação de combate à exclusão desses sujeitos e, portanto, contendo a priori, a ideia de que

³ A estimulação precoce ou estimulação essencial é um atendimento especializado direcionado a bebês e crianças de 0 a 3 anos com risco ou atraso no desenvolvimento global (prematuros de risco, síndromes genéticas, deficiências, paralisia cerebral e outras) e a suas famílias, atuando na prevenção de problemas do desenvolvimento global. (RODRIGUEZ, 2006, in Portal Síndrome de Down. Disponível em: <http://www.portalsindromededown.com/estimulacao.php>. Acesso em fevereiro 2012).

todos ganhariam com o fato de estarem juntos na escola. Esse espaço configura-se como um espaço-tempo importante para a superação das ações excludentes a que os sujeitos com alguma necessidade especial estiveram expostos historicamente. Seduzida, não me passava pela cabeça colocar em suspeição as minhas certezas. Entendo que estava “presa” a uma forma de olhar limitante, habituada a um modo de pensamento no qual não havia lugar para a dúvida a respeito das metanarrativas universalizantes e muito menos um espaço capaz de promover a problematização de modo a olhar para os regimes de verdade, para as relações de poder e saber que as produziram.

Nos primeiros semestres do Curso de Graduação, fui conhecendo as fases do desenvolvimento infantil, com base nas obras de autores, como Piaget, Vigotsky, Bandura, Walon, entre outros, oferecidas nas disciplinas voltadas para a psicologia cujas leituras me subsidiariam para a futura prática junto aos alunos com deficiência. Gradativamente fui sendo envolta e capturada pelas malhas de uma racionalidade científica que me “capacitaria”, enquanto expertise, a observá-los, a avaliá-los, a identificar possíveis desvios, encaminhando-os aos profissionais especializados (médicos, psicólogos, neuropediatras, oftalmologistas) para avaliação diagnóstica clínica cujos saberes legitimavam (e ainda legitimam) a confirmação ou a negação do diagnóstico.

Além disso, cabia-nos, enquanto futuras educadoras especiais, sabermos planejar atividades condizentes com as etapas de desenvolvimento infantil marcadas a partir de idades cronológicas, instituídas por normas de desenvolvimento padrão de modo a permitir que nossos alunos adquirissem habilidades e comportamentos esperados a cada estágio, contemplando suas especificidades e necessidades, amparadas pelo saber psi.

Nesse sentido, aprendi que deveríamos partir do que o aluno conhece, do que ele consegue realizar sozinho e, após, oferecer atividades desafiadoras, as quais possibilitassem, por meio de nossa mediação, o avanço em sua aprendizagem numa tentativa de inseri-lo o mais próximo possível no padrão de normalidade. Falávamos, durante a graduação, sobre a importância de respeitarmos os diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos, em considerarmos a bagagem intelectual que cada um traz, ao ingressar na escola, sobre nossa abordagem de trabalho ser

pedagógica em uma formação cuja racionalidade curricular apresentava um forte viés clínico-pedagógico-psicologizante.

O período contemplado pelo ingresso, desenvolvimento e a conclusão da graduação, em 2002, foi marcado por uma ampla discursividade envolvendo a inclusão educacional. Nessa época, conferências internacionais davam o tom às reformas educacionais de “combate à exclusão” propostas pelo governo, disseminavam-se ações voltadas à elaboração de políticas de inclusão, por meio de documentos⁴ indicativos do que seria educar para o século XXI. A exemplo disso, foram escritas a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (2001). Em âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 salientava que a escolarização das pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, ainda indicando a inclusão como uma possibilidade naquele momento histórico.

Assim, nessa época, foi muito discutido sobre quais seriam os espaços e as práticas mais adequados para a educação desses alunos, tensionava-se a abertura da escola para todos. Essa deveria ser um ambiente menos segregador e excludente que aquele que se caracterizava com a escola especial, e o papel do educador especial, naquele contexto, deveria sofrer modificações. Até então, os alunos da Educação Especial eram educados em instituições especializadas ou nas classes especiais dentro das escolas regulares. Apenas passavam a frequentar o ensino comum somente aqueles que conseguissem se adequar ou se aproximar do padrão de desenvolvimento normal. Existiam, então, dois sistemas paralelos de ensino: o especial e o comum.

Relatar sobre os lugares por onde passei, o que neles pude pensar e como me constituíram, visto que já atuei em diferentes instituições voltadas ao atendimento dos alunos do campo da Educação Especial, é uma forma de mostrar acontecimentos que dão sentido para a escolha da avaliação no AEE como temática de estudo.

No ano de 2004, mudei-me para Florianópolis a fim de trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Florianópolis, como

⁴ Documentos políticos balizadores dos movimentos pela inclusão amplamente conhecidos, de forma que não cabe discuti-los de forma individual neste momento.

professora de crianças com deficiência na educação infantil, de adultos no Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAED e de pessoas com autismo e Síndrome de Asperger em uma turma do Método Teacch⁵. Foram vivências muito ricas e estimulantes, uma vez que foi a primeira experiência profissional após a formatura e me deparei com o desafio de pensar atividades pedagógicas diárias e avaliativas, as quais contemplassem as diferentes especificidades de meus alunos, seus ritmos de aprendizagem, suas habilidades, atitudes e os conteúdos curriculares. É importante salientar que, naquela instituição, os alunos que conseguiam alcançar um nível de desenvolvimento cognitivo mais próximo do normal tinham acesso aos conteúdos do ensino regular.

Hoje, visualizo essas práticas como normalizadoras sob a matriz de inteligibilidade da norma, na medida em que os conteúdos do currículo e as atividades elaboradas como parâmetro a serem conquistados pelos sujeitos do desvio servem como comparação àqueles atingidos pelos alunos em processo de escolarização, normalizando modos de ser e de agir desses educandos. Funcionam como uma norma, “um princípio de comparação, de comparabilidade, de uma medida comum” (EWALD, 2000, p.86).

Agindo como uma medida de comparabilidade, a norma opera de modo a incluir todos conforme critérios produzidos a partir de e no interior dos grupos sociais (LOPES, 2009). Dito de outra maneira, é ela que prescreve e, assim, homogeneiza pela definição de um modelo prévio ao qual todos devem ser referidos, e corrige-os. Nesse sentido, normais e anormais estão ao seu abrigo. Dela, ninguém escapa, nem da sua necessidade de classificação, hierarquização e ordenamento. Assim, a norma pode ser entendida como um operador importante para governar os outros, tornando normalidade e anormalidade questões centrais nas práticas discursivas e não discursivas envolvendo a Educação Especial.

A norma, portanto, marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da

⁵ Teacch- *Treatment and Education of autistic and communication handicapped children* – uma abordagem comportamental com apoio na psicolingüística que tem como objetivo facilitar a aprendizagem da pessoa com autismo a partir do arranjo ambiental, ensino estruturado e comunicação alternativa. É um método americano específico para as desordens comportamentais advindas do autismo, sendo que sua aplicação provoca inúmeros benefícios nas áreas de linguagem, comportamento, comunicação e habilidades escolares. (BRASIL, sítio do Centro de Estudos e Desenvolvimento do Autismo e Patologias Associadas- CEDAP).

normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado. A normalidade é uma invenção que tem como propósito delimitar os limites da existência, a partir dos quais se estabelece quem são os anormais, os corpos danificados e deficientes para os quais as práticas de normalização devem se voltar (THOMA, 2005, p. 2).

Na instituição (APAE), os atendimentos voltados à área da saúde, como fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, entre outros, eram oferecidos a todos os sujeitos que deles necessitassem e ainda havia a possibilidade de os alunos que se mostrassem aptos para as oficinas protegidas de trabalho serem encaminhados para tais aprendizagens. Após essa experiência na APAE, prestei concurso público e me efetivei na Prefeitura Municipal de Florianópolis, como professora do AEE. Esse atendimento é oferecido em salas de recursos multifuncionais, lá denominadas de sala multimeios⁶. Assim, parece-me importante abordar alguns relatos referentes à prática desenvolvida, na qual vivenciei cotidianamente os nós, as amarras e tramas no processo de inclusão dos sujeitos nominados deficientes, anormais⁷, diferentes e, por que não, produzidos como tais no interior da escola que se denomina inclusiva.

Em Florianópolis, as escolas regulares que possuem uma sala de recursos (multimeios) para a oferta do AEE são chamadas de escolas-polo. Até o momento desta pesquisa, o município contava com 20 salas, localizadas em polos distribuídos nas regiões norte, sul, central, leste e oeste do município, conforme demonstro no mapa. Cada polo abrange as escolas dos bairros de seu entorno, de forma que cabe ao professor das salas multimeios visitá-las e subsidiá-las em relação à inclusão, o que me fez pensar em uma estratégia de governo para a seguridade da população, no sentido de garantir o controle de condutas individuais e coletivas dos alunos com deficiência.

⁶ Salas de recursos multifuncionais são espaços dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, MEC, SEESP, p.71, 2010).

⁷ Em uma perspectiva foucaultiana, segundo Veiga-Neto, o termo anormais designa os grupos que a modernidade vem inventando e multiplicando: os sindrômicos, os deficientes, os surdos, os cegos, os “aleijados”, os rebeldes, os “pouco inteligentes”, os miseráveis, os psicopatas (VEIGA-NETO, p. 105, 2011).

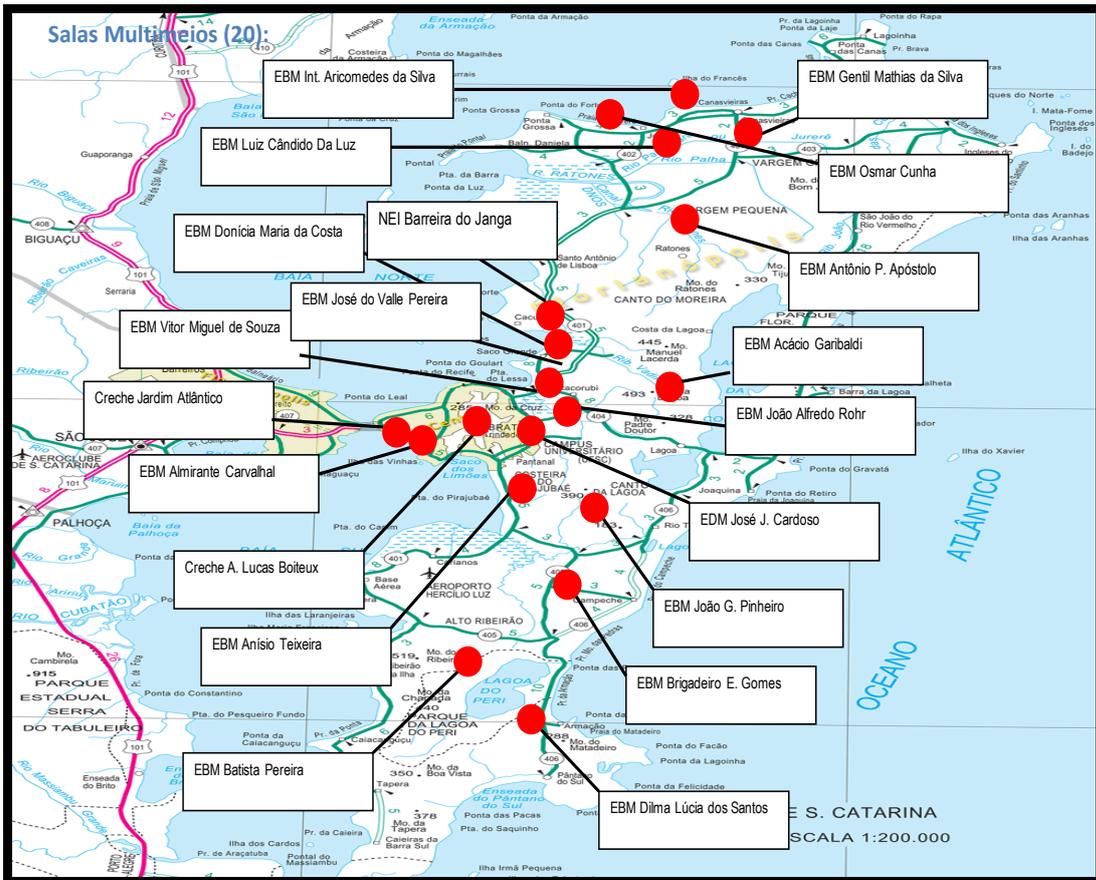


Figura 1 - Distribuição das escolas-polo em Florianópolis- SC (fonte: Gerência de Educação Inclusiva-GEI- Florianópolis-SC)

Há aproximadamente oito anos, volto a minha atenção para o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação⁸ que estão incluídos no ensino regular, bem como para o acompanhamento desses alunos em seu processo de inclusão, por meio de um trabalho conjunto com os professores e familiares desses educandos.

Parece-me que pensar a inclusão remete a alunos que destoam do bom andamento da escola, ou ainda os que atrapalham a tranquilidade no ambiente escolar, como se a escola que se faz inclusiva se restringisse ao atendimento dos alunos elencados como aqueles que fogem de um padrão de comportamento historicamente estabelecido como normal, aceitável. Nas palavras de Bujes (2005), “[...] deriva da vontade de ordem o fato de que a escolarização lida mal com tudo

⁸ Público-alvo da Educação Especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

que escapa à definição prévia [...] o mundo da escola é um mundo pensado nesse registro da causalidade, da previsibilidade, da classificação” (p. 195).

No espaço escolar das diferentes instituições em que atuei, seguidamente fui questionada por meus colegas professores a respeito das (im)possibilidades de trabalho junto aos alunos incluídos no ensino regular. Havia perguntas como: - O que eu faço para que o meu “*Down*” fique em sala de aula e copie do quadro? - Posso dizer a ele que sente e copie como faço com os demais colegas?, Ou ainda: Como ele irá aprender a ler e escrever, se possui deficiência mental?; Por que ele foge tanto da sala de aula? Como eu preparo a avaliação dos conteúdos trabalhados em sala de aula para esse aluno? Ela deve ser igual ou diferente à oferecida aos colegas? -Eu tenho um “*autista*” incluído, como farei para que ele aprenda os conteúdos se a sensação que eu tenho é a de que ele não me vê? -Como eu me dirijo ao aluno “*surdo*”?

Nesses questionamentos, era visível o quanto os professores se mostravam ansiosos, preocupados em não conseguir “dar conta” do ensino aos alunos “da inclusão”. Logo, esses alunos pareciam perder sua condição de crianças, passando a ser nomeados pela síndrome, pelo transtorno, pela deficiência que a avaliação diagnóstica lhes atribuía e, ao mesmo tempo, nas falas de seus professores, aparecia o desejo de dar o melhor de si a esses alunos “diferentes” para que participassem das atividades na escola.

Na minha prática, era comum salientar, nessas situações, sobre as possibilidades de inclusão desses sujeitos desviantes, formar grupos de estudos conforme a deficiência do aluno, dos quais participavam o seu professor, a coordenação pedagógica e algum membro da família ou responsável pelo aluno. Nesses momentos de estudo enfocava as características da deficiência, a importância e os benefícios da inclusão para o desenvolvimento cognitivo social e afetivo, para a construção de saberes pelo escolar. Dizia de como era salutar para todos conviver e interagir com os pares na escola (afinal, estariam aprendendo a aceitar e respeitar a diferença), sobre a capacidade que todos têm de aprender do seu jeito, da sua maneira e no seu tempo.

Olhando para essas práticas, hoje com certo distanciamento, noto que atuava no sentido de naturalizar a deficiência como uma das diferenças encontradas no ambiente escolar. Portanto, tentava sensibilizar esses sujeitos a respeito da

necessidade da inclusão enquanto uma ação de combate a práticas históricas de exclusão, considerando a escola regular como um ambiente menos segregador e mais propício para a formação desses sujeitos. Também procurava destacar como poderíamos atuar juntos, em parceria, unindo teoria e prática, utilizando os recursos que a Educação Especial oferecia para a inclusão bem sucedida, com autonomia de ações desses alunos e acesso ao currículo nas salas multifuncionais.

Desse modo, falava com uma “suposta” propriedade, tentando tranquilizar o docente da sala de aula, valendo-me do saber que, para eles, colocava-me na posição de especialista, de quem possuiria todas as indicações de como fazer a inclusão acontecer com sucesso para determinado aluno. Confesso que essa posição de possível “salvadora” não me reconfortava, muito pelo contrário, fazia com que eu me cobrasse por, diante do inesperado, não possuir a resposta tão almejada por meus colegas.

Apesar disso, não tensionava com meus colegas de que forma essa evolução na aprendizagem de todos os alunos a sua maneira e no seu ritmo é possível na escola que temos, um ambiente que, utilizando-se de mecanismos disciplinares e de seguridade, operacionaliza a formação e gestão de controle dos modos de conduta, de subjetividades, de formas de vida dos sujeitos, de modo que tudo possa ser dizível, quantificado e nomeado. Enfim, essa escola opera na otimização do tempo, dos gestos, das atividades, sob o registro da norma, e não da diferença. Tais mecanismos agem sobre o corpo-espécie e a alma dos sujeitos escolares, constituindo sujeitos homogêneos, conformando-os dentro de padrões de desenvolvimento e de saberes histórica e culturalmente estabelecidos.

De forma constante, os professores indagavam a respeito dos critérios de elencabilidade para a frequência no atendimento, visto que minha colega e eu, professoras do AEE, “poderíamos ajudá-los a progredir”, considerando que contávamos com recursos e “conhecimento” no trabalho com o diferente e um expressivo número de alunos chegava à escola sem diagnóstico ou em processo de avaliação. Esses alunos apresentavam comportamentos e atitudes que faziam com que os professores “suspeitassem” de que algo não ia bem, ou fugia da normalidade.

Constatávamos, eu e minha colega de área, que havia fugas constantes da sala, agressividade, apatia, comportamento hiperativo, dificuldades na leitura, na

escrita, no convívio com seus pares. Essas queixas trazidas pelos professores, por meio de seus relatos, eram seguidas de pedidos para que fôssemos observar os alunos desviantes e os encaminhássemos para avaliação, numa tentativa de solucionar os problemas escolares por intermédio das práticas de normalização.

Percebia e ainda noto o quanto os professores se angustiavam com essas situações, o quanto ainda permanecia (e permanece) como verdade a ideia de que o diagnóstico/avaliação garantiria a correção desses casos de descompasso/desvio dentro da escola com o uso de medicação ou pela frequência no AEE. Entendo que a lógica política da avaliação contribui para essa significação na medida em que compartilho o pensamento de que o sujeito é aquilo que fazemos e dizemos dele. “[...] Os atos através dos quais explicamos algo ou descrevemos alguém, em uma narrativa ou discurso, têm efeitos de produzir a realidade descrita ou explicada” (BUJES, 2005, p. 186).

No meio escolar, é comum a realização de avaliações massificadoras e padronizadas, ignorando os processos de aprendizagem dos sujeitos escolares, uma rede discursiva e não discursiva que faz aparecer a criança anormal dentro da sala de aula. Desse modo, são sustentadas ações que dividem as crianças entre aquelas que podem aprender e as que não podem. Há um sujeito que tem suas habilidades já estabelecidas comparadas às dos colegas e, assim, existe uma criança “inventada⁹” por campos discursivos condizentes com a necessidade de criação de ordem e cientificidade do projeto moderno de produção de uma sociedade segura, fadada ao progresso, o qual se estruturou em uma lógica de ordenação e de disciplinamento social, do qual a escola é uma das instituições encarregadas.

Esse se configura como um projeto moderno que teve como premissas a possibilidade de estruturação social, do processo civilizatório e a busca constante pela ordenação do mundo. Os “necessários” discursos totalizantes e universais, os quais se constituem em metanarrativas, possibilitaram e possibilitam a ilusão de uma história humana de verdades universais, transcendentem nos mais variados campos

⁹ No livro *Microfísica do Poder*, Foucault esclarece que a palavra alemã *Erfindung* (invenção) é utilizada por Nietzsche em contraposição à palavra *Ursprung* (origem), no sentido de que as coisas não possuem uma origem, mas são inventadas, produzidas cultural e socialmente de acordo com as necessidades de cada momento histórico.

do saber. Essas metanarrativas são condições de possibilidade para propagar e manter a ordem em tudo.

O processo civilizatório de formação moral e a busca pela vida civilizada, perante a ameaça da desordem, produzem um conjunto de saberes e práticas voltados à educação das pessoas, de forma a governá-las. Assim, viver em uma sociedade ordeira é viver em mundo que foi pensado e projetado para se afastar do estado natural, primitivo, que tem na escola “a grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens: de selvagens a civilizados” (VEIGA-NETO, 2007, p.98), tornando-os racionais, conscientes de si mesmos, responsáveis por suas ações, o que me permite pensar a modernidade como a constituição de uma sociedade “educativa”.

Para o referido autor, “o elo entre a escola e a sociedade moderna é a disciplinaridade [...] tanto à disciplina- corpo quanto à disciplina –saber. Ambas estão implicadas num tipo de poder - disciplinar - do qual depende a nossa ‘capacidade’ de nos governarmos mais e melhor” (VEIGA-NETO , 2007, p.101). Nessa concepção, a educação aparece como “um campo privilegiado de atuação dos especialistas nas variadas formas de descrição, análise e gerenciamento do corpo e da alma” (SILVA, 1998, p.12).

Traço de forma breve estas considerações porque elas me ajudam a pensar a respeito da demarcação de lugares e da produção de saberes aos sujeitos fabricados como aqueles que podem colocar em risco o projeto de “ordenação do mundo”, as pessoas do desvio, os desordenados da racionalidade moderna, os quais, por algum motivo, escapam das práticas disciplinares normalizadoras no interior da escola. Compartilho com Turchiello (2009, p. 37) o pensamento de que “na Modernidade, a partir da constituição de um regime de saber-poder sobre os sujeitos deficientes, é possível definir e gerir os espaços para os sujeitos que parecem constituir o caos, isto é, aqueles que não estão no centro da normalidade”.

Assim, estabeleço relação com o que vivenciei no espaço escolar: esse sujeito desviante sendo demarcado e narrado como possuidor de limitação, pelo olhar da falta e da incapacidade por estar em atraso em relação aos demais, um caso, um corpo em desvantagem a ser normalizado . E para que a normalização aconteça é encaminhado a psicólogos, médicos psiquiatras, neurologistas e para o AEE.

Em minha trajetória acadêmica e profissional, vivenciei as angústias dos professores, dos familiares desses sujeitos quanto ao acesso e à permanência na escola regular, denominada de inclusiva, bem como a passagem da inclusão de uma possibilidade para um imperativo, ou seja, de uma escolha que cabia à família para uma obrigatoriedade. A partir dessa realidade, também foram se reconfigurando, tomando outra forma, os serviços da Educação Especial, mais especificamente o atendimento educacional especializado, ao que parece, um serviço que está na escola para garantir que a inclusão aconteça.

Considero a inclusão na ordem do dia um movimento possibilitado pela combinação da educação a uma racionalidade política neoliberal, em que faz parte do jogo a participação de todos, não apenas na escola, mas nos demais espaços sociais por onde circulam. Incluir é uma estratégia colocada em funcionamento pelo Estado para melhor gerenciar a vida da população posicionada como de risco (biopoder). Logo, o poder tem como objetivo a segurança da população. Nesse sentido, importa que todos integrem as malhas que sustentam esses jogos de mercado.

Assim com Foucault (2008), entendo o Neoliberalismo como um conjunto de práticas que produzem formas de vida cada vez mais conduzidas aos princípios de mercado, em que os processos de ensino e aprendizagem são permanentes. Mercado deve ser entendido, nessa perspectiva, enquanto “uma forma de definir e limitar as ações de governo” (LOPES, 2009, p.108).

Em vista disso, penso na inclusão também como um movimento que tem na escola o lócus privilegiado no sentido de produzir formas de vida, de educar o sujeito para querer entrar e permanecer no jogo. No ambiente escolar, a inclusão favoreceria a aprendizagem, despertaria o desejo de consumir e competir. Seria um modo de desejar a permanência do outro, produzindo e governando sujeitos aptos a realizar escolhas autônomas e livres¹⁰, integrantes das redes de consumo e

¹⁰ Assim como Veiga-Neto (2000), entendo que o sujeito produzido e produtor (nas) e das práticas discursivas e não discursivas sob a racionalidade de governo neoliberal de maximização da liberdade é o ‘sujeito-cliente’, aquele que pensa ser livre para fazer escolhas, um sujeito objetivado (governado de fora) e subjetivado (governado por si), que se autogesta, empresário de si mesmo. Para que ele possa fazer “livremente suas escolhas, é preciso que saiba como fazê-las, é preciso aprender a combinar múltiplos critérios de escolha [...] a capacidade de competir torna-se um elemento de maior importância. [...] o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (VEIGA-NETO, 2000, p. 199-200).

empresários de si mesmos. Enfim, esses indivíduos seriam partícipes do jogo da empresa ou do mercado na sociedade como um todo.

Em 2008, fui convidada a ser professora no *Curso de Formação Continuada para Professores dos Municípios-Polos, do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Durante minha atuação nesse curso, supervisionei o conteúdo do módulo sobre deficiência física na modalidade de Educação a Distância – EAD. Durante o acompanhamento dos módulos e dos professores-alunos, à medida que me envolvia com o curso, deparei-me com uma formação fragmentada, em que os conteúdos dos módulos abordavam de forma individual as deficiências mental, física, visual e a surdez, com o objetivo de “tornar apto” para o trabalho com cada deficiência o professor participante da formação, não havendo nenhum módulo específico sobre a avaliação no (e para o ingresso no) AEE.

Assim, nessa disciplina da EAD, partia-se do relato de um “caso” diagnosticado de deficiência, e os professores-alunos eram motivados a pensar na elaboração do plano individual de AEE considerando as dificuldades encontradas pelo estudante em acessar o currículo, em se comunicar, participar das atividades elaboradas em sala de aula e nos demais espaços da escola com autonomia. Desse modo, formulava-se um plano que contemplava as especificidades de cada caso, oferecendo estratégias que favorecessem a inclusão escolar.

Essa centralidade da formação na categorização individual dos sujeitos e, por isso, num processo de avaliação para a produção da categorização das suas deficiências, fez-me recordar a classificação encontrada nos modelos clínico - médico e psicológico- da deficiência. Nesses, saberes, poderes e discursos – no campo da saúde e no da educação - ainda se fazem presentes de modo preponderante quando formamos para a atuação no AEE, “carro chefe” da política inclusiva do Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Nesse momento de minha trajetória profissional, parecia-me contraditória essa ênfase no diagnóstico. Mas o que me inquietou e me deixou ensimesmada foi o fato de eu me deparar com uma formação tão específica e tão restrita. Essa formação era marcada pela questão diagnóstica, pelo desvio da normalidade como ponto de partida para as intervenções educacionais no AEE. Isso me fez pensar em qual o sentido do diagnóstico - avaliação à atuação do professor da Educação Especial em tempos de inclusão.

Também refleti sobre qual o sentido disso em um momento histórico no qual é amplamente difundido um discurso a respeito da escola para todos, da necessidade de favorecer os processos de aprendizagem de todos os alunos. Um momento em que a inclusão é apresentada como uma questão de direitos humanos, como a possibilidade de superação de uma educação excludente, elitista e segregadora.

Enfim, diagnósticos restritos não me pareciam representar um avanço em relação à minimização da exclusão educacional desses sujeitos. No entanto, a Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), já dava indícios de que, para se ter acesso ao serviço do AEE, seria necessário um diagnóstico clínico informando a deficiência do aluno.

Trago esta experiência com o curso de formação, em primeiro lugar, porque ele fez parte de medidas adotadas pelo MEC para implementar a inclusão nos municípios brasileiros, além de centralizar no AEE a possibilidade de atendimento para favorecer o acesso aos conteúdos escolares com autonomia e em igualdade de condições com os colegas sem deficiência. Em segundo lugar, as dúvidas e dificuldades que assolavam os professores participantes desta formação, em relação à inclusão, diagnóstico/avaliação e aprendizagem dos alunos com deficiência, eram muito semelhantes às com que me deparava nas visitas às escolas, em reuniões com professores e pais, conforme relatei ao longo deste escrito.

Nesta breve retomada acadêmica e profissional tecida nestas linhas, a intenção foi mostrar os caminhos que me levaram a voltar minha atenção, agora com um olhar investigativo, para aquilo que me inquietava há algum tempo, mas que deixei meio esquecido, de lado, nas atribuições do dia a dia: a questão da avaliação e identificação dos alunos anormais, diferentes e estranhos, aquela parcela da população definida como alvo da Educação Especial.

Compartilho com Foucault o pensamento de que “o investigador não é mais o espectador desligado dos monumentos discursivos mudos [...] como qualquer outro investigador está envolvido nas práticas sociais que analisa e é, em parte, por elas produzido” (apud Dreyfus e Rabinow, 1995, p. 115). Percebo que, ao relatá-las, eu as reescrevo visto que a linguagem e os discursos constituem as coisas das quais falamos e nos constituem enquanto sujeitos.

Porém essa inquietação, para se traduzir em um problema de pesquisa de modo a abordar como centralidade as práticas avaliativas no AEE, precisava ser

refinada, reelaborada, amadurecida, pensada. Isso somente ocorreu com o ingresso no curso de Mestrado em Educação, mais especificamente, na linha de pesquisa em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

A frequência nas disciplinas e nos seminários, em especial no “Seminário Avançado II Lp3/Lp4: Estudos Culturais e Michel Foucault: Aproximações e Estranhamentos”, oferecido pelos professores Márcia Lunardi-Lazzarin e Luiz Fernando Lazzarin, os encontros com a orientadora e com o Grupo de Estudos sobre Educação Especial e Inclusão (GEPE)¹¹ possibilitaram-me o acesso a diferentes leituras, à realização de discussões e ponderações, momentos em que me permiti mais ouvir do que falar. Neles, fui conhecendo com maior profundidade a produção de Michel Foucault e seus modos de pensar as relações entre poder e saber.

Embora a avaliação e a prática docente não tenham sido tematizadas por Foucault em seus estudos, penso que isso não nos impede de exercer um exercício de pensamento problematizando a avaliação como tecnologia de governo docente a partir das contribuições desse estudioso. Igualmente, tive a oportunidade de ler algumas produções de autores que utilizam parcelas do pensamento de Foucault como uma caixa de ferramentas em suas investigações e assim discorrem sobre outras formas de se pensar e explicar os fenômenos sociais, bem como pensar a respeito das relações de poder e saber na contemporaneidade.

Tratam-se de autores que se propõem a falar em paixão, em desafios, em desconstrução, abordando, em seus escritos, a reflexão e a discussão sobre “um outro modo” de fazer pesquisa aos que se aproximam do pensamento pós-estruturalista. Suas investigações salientam uma perspectiva que “não apenas questiona a noção de verdade; [...] abandona a ênfase na verdade para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade” (SILVA, 2007, p. 123).

A ideia da não existência de uma verdade absoluta, naturalizada, desde sempre aí, ao mesmo tempo em que me fascinou e desacomodou, instigou-me a questionar minhas convicções e certezas, a olhar com desconfiança investigativa as

¹¹ O Grupo de Estudos sobre Educação Especial e Inclusão, GEPE, é coordenado pela Professora Dra. Maria Inês Naujorks.

metanarrativas totalizantes, as quais caracterizam a forma como eu fui ensinada a pensar ao atribuir explicações dualistas e ideológicas para os fenômenos do presente.

Aos poucos, fui me permitindo ser seduzida por essa outra possibilidade de exercer o pensamento, de colocar certezas em suspeição, na tentativa de realizar um exercício de pensamento, o qual Veiga-Neto (2000a) denomina de Hipercrítica,

[...] uma permanente reflexão e desconfiança frente a qualquer verdade dita, [...] não implica em sua negação, mas, sim, a sua problematização constante [...] conhecer os jogos de poder e saber que estão envolvidos na imposição dos significados [...] implica a tarefa de desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade” (p.47).

Assim, fui me deixando atravessar, inspirar e subjetivar por contornos e possibilidades de outras formas de pensar a respeito dos discursos e das práticas voltados àqueles produzidos/marcados como “anormais”, “estranhos”, “diferentes” que ocupam seus lugares no interior da escola inclusiva e seus processos de avaliação. Em outras palavras, passei a olhar para a prática avaliativa desenvolvida pelo saber médico e pelo saber da Educação Especial de outro modo, problematizando-as como produtoras de modos de ser, de viver e de compreender a anormalidade em diferentes momentos históricos.

Práticas que marcam e individualizam na coletividade e que estabelecem lugares de atendimento para os alunos-alvo das políticas inclusivas regulam as condutas desses sujeitos e de seus professores. Passei a compreender a avaliação como uma tecnologia de governo que, por meio de estratégias e táticas, coloca em funcionamento técnicas que “operam no detalhe”, agem sobre o corpo do sujeito e suas condutas. Logo, os mecanismos de poder e estratégias de disciplinamento produzem, dão visibilidade, distribuem e controlam a circulação da anormalidade dentro da escola inclusiva, de forma a favorecer o gerenciamento do risco de todos e de cada um.

Nesse sentido, afasto-me da pretensão de apontar soluções causais para os fenômenos envolvendo a anormalidade/normalidade e inclusão/ exclusão, como também da ideia dicotômica entre diagnóstico e avaliação como passíveis de explicar a existência de uma Educação Especial clínica e de uma Educação Especial pedagógica, ou de uma possibilidade de nomeação da anormalidade para a

superação dela, para além dela. Com isso, abstenho-me de realizar juízos de valor, ou seja, de me utilizar de binômios ou dicotomias como certo/errado, superioridade/inferioridade cuja racionalidade dá sentido às representações aos jogos de poderes e saberes compartilhados como verdades no tecido social.

Isso implica referir que há a possibilidade de se darem várias respostas a um mesmo objeto de estudo, que é possível se pensar e questionar a respeito dos efeitos que ordenam o discurso avaliativo/produtivo da Educação Especial, discurso que se projeta nas práticas de avaliação do aluno com deficiência desenvolvidas na rede municipal de ensino em Florianópolis. Tais práticas são compartilhadas como verdades cujas respostas não são mais verdadeiras que outras, mas que dão significado a questionamentos datados, provisórios, contingentes imersos em uma trama de relações/representações que lhes conferem sentido.

Percebo a avaliação como um objeto construído cultural e socialmente através dos discursos de verdade produzidos por alguns. Como uma prática atravessada e sustentada por relações de poderes e saberes direcionados à vida da população, neste caso, a população normal e anormal, como “algo que vai muito além das ideias e das representações” (LARROSA, 1994, p. 41).

Dessa forma, entendo que, assim como a deficiência foi inventada,¹² também o foram as práticas pedagógicas avaliativas à atuação do professor de Educação Especial para trabalhar com o anormal dentro da escola, visando ao disciplinamento, ao governo, à regulação e à normalização do aluno deficiente. Essas práticas não são neutras, estruturam-se e relacionam-se com saberes que objetivam e marcam o sujeito da inclusão, na medida em que, ao narrarem quem é esse ser que não se enquadra na ordem estabelecida pela escola, nomeiam, individualizam, regulam a conduta dele e a de seu professor. Portanto, elas determinam lugares e não lugares que esse sujeito deve ocupar no espaço social.

Assim, formulei, como questão norteadora de estudo: quais os efeitos dos discursos sobre avaliação colocados em funcionamento pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE na condução das condutas dos professores desse atendimento do município de Florianópolis?

¹²O sentido do termo invenção já foi descrito na nota de rodapé nº9 da página 28 dessa dissertação de mestrado. Para dissertar sobre essa invenção e sobre as práticas voltadas aos sujeitos do desvio, trarei elementos informativos sobre o AEE no corpo do texto da dissertação.

CAPÍTULO II

2 TRAMAS E TESSITURAS METODOLÓGICAS: AS TRILHAS DO CAMINHO INVESTIGATIVO DA PESQUISA

[...] penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que devemos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos mas, também e por ofício, com ou “sobre” aqueles com os quais trabalhamos (VEIGA-NETO, 2007a, p. 23-24).

A escolha por começar este capítulo com os dizeres de Veiga- Neto (2007) vem ao encontro do que entendo ser o centro da escrita desta dissertação, como norte do meu pensamento: colocar em suspeição as “verdades” que fomos produzindo, as quais fomos ensinados a aceitar e das quais também nos tornamos produtores. Verdades difundidas em uma trama discursiva legitimada pelas redes de poder e saber, as quais, a cada momento histórico, possibilitam que certas coisas sejam ditas e pensadas e não outras.

Referida de outro modo, a “verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 12). Nesse sentido, na perspectiva em que me apoio, não se parte da existência da essência, o que significa dizer que a verdade passa a ser percebida como uma produção, como uma invenção de nós mesmos.

Isso implica compreender a linguagem como constituidora e produtora de narrativas e discursos que indicam o que dizer sobre as coisas e os objetos. Uma linguagem constituinte e constituída de práticas e de sujeitos, de significados (Fischer, 2007) atravessados por diferentes redes de sentido, as quais acabam por significar os acontecimentos como naturais ou descobertas, que nada mais são do que invenções, que deslocam verdades de uma posição transcendente para uma posição de imanência.

Nas palavras de Foucault, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros [...] os meios pelos quais cada um deles é sancionado” (1979, p.12). Esses regimes de verdade são constituídos nas e pelas relações de poder.

O discurso compartilhado como verdade, na época contemporânea, a respeito das políticas inclusivas, coloca em movimento e regulamenta as ações voltadas para o atendimento dos anormais e seu controle, como se fosse uma evolução natural das práticas da Educação Especial e da avaliação no AEE. Essas práticas são produtoras de um tipo de sujeito com um determinado modo de se conduzir e estar no mundo. Esse indivíduo é fabricado nas redes de um discurso legal agenciado ao Estado, para um tipo de sociedade que se configura sobre o domínio da norma, mostrando à escola os modos como ela deve operar para o governo de todos.

Nesta tentativa de compreender o presente, aproximo-me de uma perspectiva epistemológica modesta e, ao mesmo tempo, mais arriscada por não ter a pretensão de buscar significados ocultos, submersos, escondidos, soltos no mundo, como explicação para nossas questões de pesquisa. Entendo que elas não são naturais, desde sempre aí, esperando para ser descobertas. São históricas, têm a ver com a linguagem, nascem de nossa insatisfação com as respostas que já possuímos e das novas perguntas que fazemos, com as lutas discursivas que estabelecemos.

Dessa forma, “É preciso exatamente desviar o olhar dessa “naturalidade” que nos espreita e depositar nossa atenção sobre esta ou aquela prática bem datada, localizada” (FISCHER, 2007, p. 61). Essa perspectiva buscar compreender o presente pode contribuir para o encontro de fissuras “nas práticas que nos aprisionam” (Veiga-Neto, 2000), o que pode possibilitar mudanças.

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida (CORAZZA, 2007 P. 121).

Também constato que falar em pesquisa envolve o vivível, na medida em que nasce das nossas insatisfações frente ao já dado, às respostas mesmas, padronizadas, em falar de invenção, de outras possibilidades de emergir o novo, de outras produções, que se sustentam no devir, no incessante movimento de procura e de percurso. Falo de um lugar e de uma prática que me são comuns, que exerço na escola e que reflete em mim, em meus colegas, nos alunos, nas relações de força estabelecidas no ambiente escolar, na inclusão e no AEE. Isso passou a me

inquietar, abrindo possibilidades de problematizar certos assuntos de outro modo, como práticas envoltas em relações de poder e modos de subjetivação.

Portanto, busco, em minha investigação, inspiração nos estudos e escritos de Michel Foucault e autores que compartilham de seu modo de investigação e da perspectiva pós-estruturalista, em que

Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõem a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois, essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir a tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriidade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente (MEYER e SOARES, 2005, p.39-40).

Assim, minha curiosidade de pesquisadora, no sentido de discorrer sobre quais efeitos dos discursos sobre avaliação são colocados em funcionamento pelo AEE na condução das condutas dos docentes no município de Florianópolis-SC, se tornou possível de ser pensada no entrecruzamento da prática desenvolvida como professora desse atendimento e das inquietações dela decorrentes. Igualmente, minha vontade de desenvolver esse tema se deu devido às discussões, leituras e estudos propiciados nos encontros com minha orientadora, com os colegas, com os professores das disciplinas e em função dos seminários dos quais participei no Curso de Mestrado.

Ao olhar para meu objeto de estudo – a avaliação – estabeleci estratégias de ação que me ajudassem a utilizar outras lentes a partir do entendimento de que é possível se dizer muitas coisas sobre a avaliação e de significá-la de diferentes modos. Desse modo, não pretendo indicar as falhas nem qual o melhor modo de avaliar, muito menos apresentar uma nova proposta avaliativa ou realizar prescrições. Dito de outro modo, distancio-me de analisá-la pelo viés das metanarrativas iluministas da modernidade – pautadas, a totalidade, na evolução natural das coisas, acessadas externamente pela razão – para trilhar o caminho das problematizações.

Foucault (2004) entende problematização como

o conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o

pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc (p. 242).

Na esteira do pensamento foucaultiano, o caminho investigativo que traço e almejo é o que me afasta das bases de um trajeto conhecido, imposto por um “formalismo metodológico instaurado pela modernidade” (COSTA, 2007). Abordo as linhas do trabalho a ser realizado, trilhando um percurso que não se apresentou definido, esboçado, registrado como num mapa. Tal percurso tampouco é definidor de trilhas seguras a caminhar.

Refiro-me a um percurso com “nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras” (EWARD, 1993, p. 26, apud Veiga-Neto, 2000, p. 183), algo que surgiu e se delineou pela incursão nos documentos elencados para delinear a materialidade de pesquisa e as ferramentas conceituais teórico/metodológicas, de modo a propiciar as análises pretendidas nesta proposta de estudo. Pude assim, articular a avaliação na trama ou nas malhas das relações de saber e poder e que se configura como uma dentre tantas outras possibilidades à escritura de uma dissertação.

É importante salientar que uso a noção de avaliação como uma tecnologia de governo da conduta do professor do AEE, na medida em que objetiva a seguridade e a gestão do risco dentro da escola inclusiva. Abordar a avaliação como uma tecnologia de governo docente foi pensada no momento em que eu olhei para as recorrências e fragmentos da materialidade de pesquisa utilizada no primeiro e segundo momentos deste estudo. Faço referência aos documentos referentes às políticas e legislações relativas à inclusão e ao AEE e às avaliações produzidas pelos professores do AEE.

Compreendo que a tecnologia de governo precisa ser regulada e, no campo da Educação Especial, essa regulação ocorre pelo Estado, uma vez que é ele o órgão que organiza as políticas e legislações para regular os modos como uma avaliação das condutas precisa ser efetivada. No entanto, afirmar que a regulação da tecnologia de governo ocorre pelo Estado não significa pensar o poder como emanando dele, localizado nele, originando-se dele, devemos pensar em um poder capilar, compartilhado no todo social.

Na esteira do pensamento foucaultiano, compreendo o poder como não sendo algo que se adquire, detenha-se ou que se possua e se transfira. Da mesma

forma, afasto-me do pensamento de que esse poder tenha uma localização, uma sede, que ele atue de cima para baixo e de modo negativo, repressor, violento, punitivo.

Entendo o poder como uma relação de forças que incide sobre ações possíveis, uma rede produtiva que atravessa o corpo social, que se exerce a partir de inúmeros pontos, de forma difusa. Um poder que está em toda a parte, sendo compartilhado. Tal poder, tomado em sua positividade, cria realidades, constitui práticas, subjetividades e saberes.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social (FOUCAULT, 2008, p.8).

Compartilho das ideias de Foucault (2008) ao compreender que, no deslocamento histórico das artes de governar o Estado, ocorrida no ocidente, a partir do século XV, com a crise do poder pastoral, houve um deslocamento da ênfase da soberania sobre território para a ênfase da soberania sobre a população, produzindo outros modos de conduzir as condutas de todos e de cada um, num processo que instituiu o Estado Moderno. Governar, para Foucault tem o sentido de “estruturar o campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p.244). Logo, não se trata da instituição governamental em si, embora também a englobe.

Assim, o Estado gradativamente foi tomando para si a função de condução das condutas ao agregar a individualização operada pelo jogo do pastor, à totalização efetuada pelo jogo da cidade, se configurando como a instância, a instituição mais visível dos mecanismos de poder para a gerência da vida das populações, uma Instituição que “centraliza ou toma para si, a caução da ação de governar” (VEIGA-NETO, 2005a, p.82).

É importante referir que não se trata de pensar o Estado estendendo seu domínio por toda a sociedade e de modo a controlá-la. Mas sim, pensarmos enquanto processo de governamentalização do Estado, ou seja, “transformação das racionalidades e das tecnologias para o exercício do domínio político” (ROSE, 1998, p.36), possibilitando a supervisão e maximização das forças da sociedade.

Em vista disso, tomo o conceito Foucaultiano de governamentalidade como um “conjunto de práticas de governo que tem como objeto a população” (Foucault, 2008) e ao analisar a avaliação como tecnologia de governo do professor do AEE, atento para a racionalidade política, para as formas de saber e de poder que objetivam conduzir (governar) a própria conduta ou a conduta dos outros, produzindo formas particulares de subjetividade.

Para Miller e Rose (1993, p.82 apud TRAVERSINI, 2003) tecnologia de governo diz respeito aos mecanismos “através dos quais autoridades de vários tipos têm buscado moldar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões [...] de outros a fim de alcançar os objetivos que elas consideram desejáveis” (p. 41-42). Isso possibilita pensar a inclusão e as práticas de avaliação docente no AEE como a materialização das políticas educacionais inclusivas. trazendo para o interior da escola os alunos marcados como do desvio e que estavam fora, por intermédio de programas governamentais.

E ainda, como estratégias de poder–saber da governamentalidade neoliberal na contemporaneidade, cada escola, agenciada ao Estado coloca em funcionamento mecanismos reguladores e de controle da conduta dos professores e de todos aqueles que podem colocar em risco a ordem social, garantindo, ao fazer isso, a segurança da população.

Dessa maneira, trazer a ferramenta conceitual da governamentalidade, noção do segundo domínio dos estudos foucaultianos – o saber – poder, mas que se articula com os outros dois domínios do ser – saber e do ser – consigo¹³, e olhar para a avaliação como tecnologia de governo docente no AEE só foi possível na medida em que mergulhei nos documentos oficiais relativos às políticas de inclusão e nas avaliações produzidas pelos professores do AEE. Penso ser pertinente salientar que, ao olhar para a governamentalidade e sua produtividade

¹³ Veiga-Neto pontua que a sistematização da obra de Foucault é perigosa, no sentido de que toda a classificação corre o risco de perda de rigor, embora se ganhe em termos didáticos. Assim, os três Foucault podem ser situados por critérios cronológicos e metodológicos ou pelo critério utilizado por Miguel Morey – a ontologia do presente, uma sistematização considerada menos “mecânica e nada temporal” da obra foucaultiana. Logo, “[...] os três eixos propostos por Morey têm em comum a nossa ontologia histórica; diferenciam-se um do outro em função de como Foucault entende a constituição dessa ontologia: pelo saber (ser-saber), pela ação de uns sobre os outros (ser-poder) e pela ação de cada um consigo próprio (ser-consigo). Ou, se quisermos, como nos constituímos como sujeito de conhecimento, como sujeitos de ação sobre os outros e como sujeitos de ação moral sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2007b, p. 40).

neste estudo, não o faço com a intenção de esgotar seu significado, porém intento operar com essa ferramenta nas práticas avaliativas no AEE, problematizando-as em suas implicações sobre a prática docente na contemporaneidade.

Desse modo, abordar a avaliação como uma tecnologia de governo diz respeito a pensar as formas de saber e poder que conduzem e moldam a conduta dos indivíduos, como também os capacitam a se autoconduzirem na lógica de uma razão de Estado, na atualidade, de uma racionalidade neoliberal e os efeitos que ela produz.

2.1 Caminhos trilhados em busca das materialidades analíticas da pesquisa

Apontei, no início deste capítulo, que os caminhos trilhados para desenvolver a pesquisa não foram traçados a priori, mas sim se constituíram ao longo do estudo. Interessa-me discorrer sobre como se deu esta caminhada, focando em seus diversos momentos, entendendo-os como condições de possibilidade para essa pesquisa e para que eu conseguisse pensar o presente.

Em um primeiro momento busquei a compreensão de como se institui uma avaliação no macrossistema, que tem como objetivo operar em um processo de produção de dados desse sistema educacional geral. Por isso foi importante voltar-me a alguns marcos regulatórios que instituem a avaliação em larga escala no País: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, a Prova Brasil e o Censo escolar de 2011, sobre os quais discorro brevemente.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB trata-se de uma avaliação externa em larga escala¹⁴ amostral e transversal desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tem a finalidade de subsidiar os gestores dos sistemas de ensino quanto ao desempenho da educação básica brasileira, bem como detectar os elementos que possibilitem o monitoramento das políticas públicas de educação nas esferas federal, municipal e

¹⁴ Também chamada de avaliação em larga escala, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho. (Portal do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação- CAED- Faculdade de Educação- Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF.)

estadual. Trata-se de uma avaliação amostral porque tem, como população de referência, todos os estudantes da educação básica e, desse universo, é avaliado um grupo representativo. Já a avaliação transversal estabelece um recorte no período da escolaridade avaliada.

O SAEB foi desenvolvido no final dos anos 80, e a sua primeira edição aplicou-se em 1990. Desde 1993, a avaliação ocorre a cada dois anos. Em 1995, foram introduzidas modificações com o objetivo de estabelecer escalas de proficiência por disciplina, as quais variam de 0 a 500 pontos nas três séries avaliadas. Esse processo foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931/2005 e passou a ser composto por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que é uma aplicação amostral do SAEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

A aplicação do SAEB se dá por amostragem, e a seleção tem como base os dados coletados pelo Censo Escolar, envolvendo as redes públicas e privadas, por meio do sorteio de escolas localizadas nas áreas urbanas e rurais. O público avaliado envolve os alunos (no mínimo, dez estudantes por turma) das etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5º e 9º ano atualmente) e 3º ano do Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa, com foco na leitura, e de Matemática, enfocando a resolução de problemas.

Do mesmo modo, são aplicados questionários que possibilitam a obtenção de informações sobre o contexto socioeconômico e cultural, bem como revelam a trajetória escolar dos alunos. Além disso, os professores e diretores respondem a questionários os quais coletam dados sobre as suas práticas pedagógicas, formação profissional, nível socioeconômico, estilos de liderança e formas de gestão. Em 2007, esses questionários passaram a ser realizados concomitantemente com a Prova Brasil.

A Prova Brasil é aplicada desde 2005, a cada dois anos, e atinge um contingente mais expressivo de alunos avaliados que o SAEB, tendo em vista que abarca todos os estudantes matriculados nas turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (5º e 9º anos) de todas as escolas públicas localizadas em áreas urbanas e rurais do Brasil desde que haja mais de 20 alunos na série. Na edição de 2009, os anos finais (9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas rurais que

atendiam ao mínimo de alunos matriculados também passaram a ser avaliados. Ela “fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes” (BRASIL/MEC/INEP, 2012).

Nessa prova, de forma análoga ao SAEB, a metodologia utilizada contempla os testes de Língua Portuguesa e Matemática com foco, respectivamente, em leitura e resolução de problemas. A Prova Brasil objetiva “auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL/MEC/INEP, 2012).

Essas avaliações externas fornecem indicadores estatísticos que possibilitam construir um sistema de informações sobre o ensino, produzindo um diagnóstico sobre a realidade educacional, propiciando a formulação e o monitoramento das políticas públicas. Por meio delas, são direcionadas ações políticas e educacionais: condições de funcionamento das escolas, estatísticas de idade/série, aproveitamento escolar, habilidades que os alunos de determinadas séries têm de adquirir, comparações entre escolas, regiões e estados.

Os resultados obtidos nas avaliações realizadas pelo Governo Federal servem como indicadores para o financiamento da educação brasileira. Trata-se de uma forma de prestar contas para os financiadores da educação em nosso país. Tais resultados indicam, ainda, a capacidade de as escolas se adequarem aos anseios da racionalidade política neoliberal: eficiência, produtividade e desejo de consumo.

Outro documento, em que foquei minha atenção, foi o Censo Escolar (Brasil, INEP, 2011), publicado no Diário Oficial da União em 19 de dezembro do mesmo ano. Ele contempla o mais abrangente levantamento estatístico sobre a educação básica no Brasil, realizado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), utilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para formular políticas e programas.

Os dados estatísticos levantados e sistematizados nesse documento servem como critérios para a ação supletiva do MEC aos estados, escolas e municípios. Igualmente, são utilizados para o cálculo de indicadores da educação básica e financiamentos, por meio da centralização de dados sobre os alunos (os transtornos,

as deficiências e síndromes), as escolas, os professores (da sala regular, de Libras e intérpretes) e as turmas de todos os níveis e as modalidades de ensino, inclusive as turmas de AEE. Essas informações são fornecidas pelas escolas de todo o Brasil via internet, pelo sistema on-line de coleta, o Educacenso.

Nesse processo, o município é entendido como parceiro, como uma unidade da política Federal, na coleta de dados que possibilitam conhecer as populações consideradas de “risco” dentro das escolas. São dados capazes de monitorar e identificar elementos para as políticas que regularão as condutas dos indivíduos da educação, das instituições, bem como, por exemplo, para o financiamento da Educação Especial, a partir do indivíduo – da identificação do sujeito – que é atendido pelo AEE e que, no processo, constitui-se um caso narrado por meio da avaliação como regulação.

Os dados informados no Censo Escolar revelam os números relativos aos segmentos que embasam os cálculos de coeficiente de distribuição do FUNDEB. Assim, são apresentadas tabelas organizadas em número de matrículas por etapas e modalidades de ensino, redes de ensino: pública – federal, municipal e estadual – e privada, de 2007 a 2011.

Considero que, apesar de ser um documento estatístico relevante para pensar as tecnologias de governo no sistema nacional de educação, ele foi um quarto acesso que busquei. Dessa maneira, poderá ser utilizado como material de apoio, mas não como materialidade analítica para o que me proponho neste estudo.

Da mesma forma, mesmo considerando a importância do SAEB, percebo que ele não contempla as expectativas de minha proposta de estudo, na medida em que envolve a avaliação de um sistema educacional, afastando-se das pretensões de pesquisa almejadas por mim.

Pensando na minha problemática de estudo, voltada a compreender quais os efeitos dos discursos sobre avaliação colocados em funcionamento pelo AEE na condução das condutas dos professores desse atendimento do município de Florianópolis, senti a necessidade de buscar as políticas educacionais que direcionam e determinam o que é realizado nas escolas. Atentei para os discursos presentes nas políticas inclusivas, olhando para as leis, resoluções e decretos. Parti do entendimento de que esses documentos oficiais operam para constituir, regular,

posicionar e governar a população. Visualizo-os em sua produtividade e possíveis efeitos na produção de alunos do desvio e, por conseguinte, considero-os um modo de avaliar de seus professores.

Em um primeiro momento, busquei, nos documentos oficiais, enunciações e recorrências que me possibilitassem compreender como as políticas inclusivas estão produzindo a avaliação no AEE. Em seguida, após a qualificação do projeto de pesquisa, ocorrida em 10 de setembro de 2012, voltei-me para pensar no modo como a avaliação está operando a condução da conduta docente, por meio da análise dos relatórios avaliativos produzidos pelos professores do AEE em Florianópolis.

Dessa forma, o primeiro documento que demandou um olhar atento e minucioso, com o intuito de pensar a avaliação na Educação Especial, foi a Resolução CNE/CEB¹⁵ n° 2, de 11 de fevereiro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Trata-se de um documento considerado um marco por instituir a Educação Especial como modalidade da Educação Básica ou, obrigatoriamente, para a Educação Básica.

O imperativo da inclusão como técnica de governo em uma racionalidade neoliberal ressignifica a inclusão a partir da ampliação de seu foco de governo (MENEZES, 2011), condiciona a educação do “anormal”, da pessoa com deficiência na escola comum, considerando que nenhum serviço educacional pode substituir a escola regular, a não ser em “alguns casos” (art. 3º, p. 1). Nessa perspectiva, penso que a inserção de alunos com deficiências na escola regular acontece em função de esse espaço ser um local em que melhor podem se dar as estratégias de controle, vigilância, normação e normalização, gerenciado o risco de esses alunos evadirem, de modo que é imprescindível que todos os alunos estejam juntos, sob um mesmo teto.

Já em seu artigo 1º, essa resolução assegura os serviços da Educação Especial aos alunos que, “mediante avaliação e interação com a família e a comunidade”, dele tenham a necessidade, a constituição de um setor responsável pela Educação Especial, pelos sistemas de ensino “dotado de recursos humanos, materiais e financeiros”, segundo o artigo 3º (BRASIL, 2001, p. 1).

¹⁵ CNE: Conselho Nacional de Educação; CEB: Câmara de Educação Básica.

Tal Diretriz, no artigo 4º, inciso 2º, refere que:

a busca da identidade própria de cada educando¹⁶, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências (BRASIL, 2001, p. 2).

No meu entendimento, a Diretriz utiliza a avaliação como foco e determina a inserção do aluno com deficiência na escola comum, por meio da produção de uma identidade “deficiente”. A produção de uma deficiência pela falta e aquilo que lhe caracteriza como falta (necessidades educacionais especiais) seria a base para a intervenção da Educação Especial, elemento que a caracteriza para avaliar o que precisa ser corrigido, identificado, marcado, normalizado, operacionalizando-se na avaliação.

Essa ideia também é percebida na abertura do referido artigo quando é afirmado ser a Educação Especial uma modalidade da Educação Básica, atravessando-a com uma ordem discursiva que se propõe a avaliar “as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e as suas faixas etárias” (2001, p. 2).

Nessas diretrizes, a avaliação, como tecnologia de condução da conduta, projeta-se para a intervenção da Educação Especial sobre as condutas dos sujeitos com deficiência, o que me permite inferir a posição da Educação Especial como um mecanismo biopolítico que contribui para que os alunos do desvio aprendam a comportar-se pela ótica da normalidade. No artigo 4º, inciso 3º, é afirmado isso quando nele é estabelecido que o papel da Educação Especial, como modalidade da Educação Básica, é assegurar “o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos” (p. 2).

A racionalidade neoliberal presente/introjetada e manifesta nesta Diretriz não se configura como uma resposta ao capitalismo ou a problemas de ordem econômica, segundo Silva (1998). É uma tecnologia de condução subjetiva, uma vez que “mais cidadania significa também mais governo (no sentido de controle da

¹⁶ Grifos meus

conduta) [...] mais regulação [...] vigilância mútua e autovigilância da conduta cotidiana” (SILVA, 1998, p. 08).

A avaliação, no sentido abordado na Diretriz, constitui-se em seus instrumentos e procedimentos de identificação da deficiência, das necessidades educacionais especiais, uma forma de controle dos indivíduos. Ainda, sobretudo, o resultado da avaliação se constitui num prognóstico educacional que vai, cedo ou tarde, intervir na formação de um indivíduo disciplinado, autorregulado, que não destoa da organização, da ordem escolar, produzindo sentidos acerca desse sujeito. Isso pode ser observado no artigo 6º do documento, ao referir que:

Para a identificação das necessidades educacionais especiais, a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

- I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Pude observar que, para a avaliação, é chamado o *expertise* a compor a escola. Considera-se, então, que esse especialista poderá a administrar o corpo e a alma¹⁷ do “anormal”, do sujeito com deficiência.

Para bem governar, é preciso conhecer, e o *expertise*, pela técnica do exame combinado com a vigilância e com a sanção normalizadora¹⁸, demarca/delineia traços calculáveis da subjetividade, constrói sistemas conceituais, que possibilitam à alma humana ser governável, pensável em termos de inteligência e de personalidade. Nas palavras de Possa, Naujorks, Rios (2012),

É a eficiência da classificação, ordenação e monitoramento tanto no diagnóstico como na avaliação dos indivíduos que colocam em funcionamento operadores discursivos e práticas não-discursivas, “métodos

¹⁷Foucault entende que a alma [...] existe, tem uma realidade que é produzida permanentemente, em torno da superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os punidos- de uma maneira geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência [...] é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder [...]alma, efeito e instrumento de uma anatomia política [...]” (FOUCAULT, 1987, P.28-29).

¹⁸Técnicas de operacionalidade do poder disciplinar.

de observação, técnicas de registro, procedimentos de investigação e de pesquisa” (FOUCAULT, 1999, p. 40) que permitem o trabalho do professor da Educação Especial e o constante processo de subjetivação que tais métodos, técnicas e procedimentos serem “instrumentos efetivos de formação e de acúmulo de saber” (ibidem), que como expertises, são capazes de produzir (p.473).

Com isso, a subjetividade passa a ser descrita, analisada, visualizada, codificada, documentada. Na concepção de Rose (1998), “as inscrições psicológicas da individualidade permitem que o governo opere sobre a subjetividade” (p. 39).

Para Silva (1998), a partir das ideias de Foucault, esse processo de governamentalização

[...] está estreitamente vinculado ao papel dos *expertises* na criação e administração das várias tecnologias da subjetividade. Na verdade, o processo de desestatização da governamentalidade e de governamentalização do Estado depende da mudança de estratégias centralizadoras de regulação da conduta para estratégias que são colocadas, de forma crescente, sob a responsabilidade de diversos e variados experts na descrição, exploração e administração da conduta (SILVA, 1998, p.11).

A condução da conduta docente, da mesma forma, é perceptível na Diretriz, uma vez que, no artigo 8º, o professor capacitado da Educação Especial tem a função de acionar o atendimento especializado dos alunos com deficiência. Os incisos II e III aludem como se operacionaliza essa ação, a partir da avaliação, pois dela procedem:

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (2001, p. 3).

Por outro lado, aparece a primeira aproximação com o que se configura como atendimento educacional especializado (AEE) na atualidade, e ela se constitui na perspectiva da produção de um serviço de apoio pedagógico especializado, o qual abarca a utilização de recursos específicos, como está caracterizado no inciso V: “serviços de apoio pedagógico especializados, em salas de recursos, nas quais o

professor especializado em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (p. 3). Essa mesma condição da inclusão, base para o AEE atual, caracteriza-se nos incisos:

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

VII - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade (2001, p. 3).

Nesse contexto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 já apontam para a instituição do AEE. Do mesmo modo, indicam um modo de avaliação do indivíduo e das instituições escolares, bem como o papel do professor de Educação Especial, do especialista, ao que hoje temos: o AEE.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi mais um documento acessado. Nesse documento, encontrei elementos que configuram a inclusão como uma verdade, considerando a Educação básica e, por isso, a escola comum como o lugar para a educação da pessoa com deficiência. De acordo com a Política (2008),

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC, SEESP, p. 1).

A inclusão carrega uma característica intrigante no sentido de uma “naturalização da prática”, um conceito politicamente correto, já que ela se torna um imperativo, uma verdade diante de “sistemas educacionais governados por regimes políticos bastante diversos” (SILVA, 1998, p. 07) e, diria eu, divergentes. Parece haver um borramento de fronteiras entre os partidos de esquerda e de direita, por exemplo, no sentido de que eles transferem temáticas de uns para os outros e no sentido de que a inclusão parece atender aos interesses tanto de progressistas, quanto de conservadores (VEIGA-NETO, 2008a).

Logo, poderia afirmar que esse regime político serve a muitos senhores, o que aponta uma lógica neoliberal característica da condição moderna, em que não existem metanarrativas conflitantes, à medida que a inclusão é apresentada como uma questão de direitos humanos, como uma necessidade, uma evolução, um avanço, e, por isso, boa por si mesma. Em decorrência dessa naturalização, é possível pensá-la como um imperativo, como algo não inventado e produzido, “como uma ‘entidade’ que esteve desde sempre aí porque é própria do mundo [...] e que, uma vez perdida- por obra de certos arranjos sociais e econômicos- deve ser agora resgatada” (VEIGA-NETO, 2008a, p.20-21).

Em suas análises sobre as políticas inclusivas, Menezes (2011) corrobora com esta idéia. Segundo a pesquisadora,

Mais do que um imperativo legal, a inclusão tem se apresentado como um imperativo moral. Afinal, como não defender a igualdade de oportunidades? Como não respeitar o direito que todos têm de estar na escola regular? Como defender práticas nomeadas de segregacionistas? Como operar no mundo a partir de um olhar “politicamente correto”? Entendo que, costuradas aos princípios morais, as estratégias de convencimento de todos com relação à necessidade de inclusão acabaram conquistando seus objetivos. Práticas inclusivas acabaram sendo naturalizadas. Hoje, fazem parte das relações entre os sujeitos. [...]. Partimos do princípio de que, se todos têm o direito a vida em sociedade, não há o que se discutir e, assim, não discutimos nem mesmo sob quais condições essas práticas tem sido postas em funcionamento, tampouco quais sujeitos tem sido produzidos por elas (p.31-32).

Considero que o neoliberalismo é muito menos um regime político no sentido de salvar o capitalismo, salvar a economia, ou seja, não é a gestão e a administração do capital, ou da economia, nem uma ideologia, uma representação social. Para Foucault, o governo, numa perspectiva neoliberal, tem relação com a estrutura de governo da ação, uma “conduta sobre a conduta” dos outros, agindo sobre os indivíduos e sobre a população. “[...] numa sociedade formada por sujeitos que são, cada um e ao mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito autogovernado) do governo” (VEIGA-NETO, 2000, p.187).

Com isso, no meu entendimento, a população é tomada como objeto de conduta - especificamente neste trabalho, a população considerada com deficiência - como coletivo que precisa ser governado de modo seguro para maximizar suas forças. E a escola regular seria o meio onde se realiza o governo dos

indivíduos. Nessa perspectiva, tudo aquilo que se manifesta, tudo que podemos ver, dizer, nomear, classificar e planejar é governável.

Numa racionalidade neoliberal, com o desenvolvimento de uma razão de mercado, torna-se imprescindível que todos os indivíduos (produzidos como com ou sem deficiências) possam circular e, em função disso, tenham condições de participar, de consumir, de aprender certos comportamentos, posturas, habilidades. Dessa forma, trazer todos para dentro do espaço-tempo da escola regular seria um modo de oferecer possibilidades de aprendizagem que regram comportamentos referenciais que se estendem a todos e que interpelem cada um de nós a investirmos no outro e em nós mesmos, responsabilizando-nos pela sua inclusão (MENEZES, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial de 2008, nessa perspectiva neoliberal, constitui-se uma estratégia de governo dos homens, uma ação reguladora do modo de conduzir os professores nas instituições escolares e, por conseguinte, traduz-se num efeito na forma de avaliar empregada por esses especialistas. É importante considerar, então, que a avaliação, como forma de condução da conduta, não estabelece uma relação de força ou dominação, mas, como arte de governar, ela estrutura “o campo possível das ações cognitivas, corporais e morais do sujeito escolar – seja este o aluno, seja o professor [...] constitui um sistema normativo que julga o valor do desempenho, tanto dos discentes, quanto dos docentes. (CORAZZA, 2002, p.18).

A perspectiva inclusiva descrita nessa política incide sobre o modo de se conduzir dos professores, na possibilidade de caracterizar a exclusão legitimada pelas “práticas educacionais reprodutoras da ordem social” (MEC/SEESP, 2008, p. 1). Assim, é possível inferir que,

A invenção de paradigmas para a Educação Especial - segregacionista ou inclusivista - como polos dialéticos que incidem em excluir ou incluir, também geram modelos de identificação, classificação e atuação que se situam: de um lado como modelo segregacionista calcado no diagnóstico e, por outro, o modelo de avaliação pedagógica como possibilidade de identificação das potencialidades de aprendizagem [...]. Por um lado, o diagnóstico como estigmatizante e, por outro, a avaliação pedagógica como construção da aprendizagem (POZZA, NAUJORKS, RIOS 2012,p. 469).

Essa ordem discursiva imprime, na inclusão, uma lógica de superação e avanço em relação à exclusão de todos aqueles que estiveram à margem dos

padrões homogeneizadores da escola. Essa visão compreende a naturalização de uma outra ordem social universalista, a qual acontece pela inclusão.

Esta 'outra ordem' coloca a avaliação como mecanismo de justificativa da inclusão, ao ratificar o binômio in/exclusão, em que a exclusão pode ser avaliada pela "identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades" (MEC/SEESP, 2008, p. 1). O que importa é serem superados, colocando-se e projetando-se uma ideia de cidadania e de direitos humanos. No momento em que todos partilham do mesmo espaço escolar, cabe à escola garantir a educação de todos os alunos, já que a ordem é não estar excluído.

Essa Política apresenta-se como um marco de uma "nova" verdade na educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Coloca a avaliação como mecanismo importante para a superação da exclusão, considerando que um dos grandes problemas desta estaria nos "processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar" (2008, p.1).

Outra justificativa à vantagem que a Educação Especial 'promove', ao não substituir o ensino regular, está no 'deslocamento' de um modelo clínico focado, centrado no binômio normal/anormal, o qual, na política, culpa as avaliações psicométrica e diagnóstica como sendo aquelas que definiriam as práticas escolares (MEC/SEESP, 2008). Nesse sentido,

[...]ao pautar/embasar a atuação do professor da Educação Especial para um modelo de avaliação pedagógica estaríamos não mais nomeando e classificando em função da anormalidade, da perda, do déficit, mas garantindo um tipo de intervenção que potencializaria a aprendizagem do aluno deficiente, pois ao voltar-se para a potencialidade humana, por meio do olhar atento do professor mediador, que avalia contínua e progressivamente, estar-se-ia respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos sujeitos (POSSA, NAUJORKS, RIOS, 2012,p. 467).

No entanto, reafirma que a Educação Especial é aquela que promove a inclusão no ensino regular, mas que mantém a necessidade de conduzir a conduta dos professores e, por isso, das instituições escolares e dos sistemas de ensino para avaliar.

Portanto, tenta-se, comumente, identificar, classificar e nomear, de modo a produzir os alunos com deficiência, com transtornos, altas habilidades/superdotação que os professores devem encontrar nas instituições. Em decorrência disso, é oferecido o AEE aos alunos elencáveis para esse serviço.

Desse modo, a Política Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) conduz a operacionalização de dois modos de avaliação que se complementam: o primeiro compreende “especificações ou categorização atribuídas a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão” (p. 9). E o segundo diz respeito à importância de manter a avaliação porque se considera a modificação e transformação contínua do sujeito em um contexto que precisa ser regulado e controlado de modo contínuo.

Assim, entendo que não existe um distanciamento da matriz conceitual de um modelo de Educação Especial clínico-médico-psicológico apontado que seja superado pela Educação Especial e seu papel pedagógico na inclusão. “O que pode haver, sim, é uma tensão de forças que coexistem, marcando o entre-lugar objeto de estudo da atuação do professor da Educação Especial: a anormalidade, a deficiência, sua identificação e, por fim, a mediação de processos de ensino-aprendizagem” (POSSA, NAUJORKS, RIOS, 2012, p. 468). Acredito nisso por permanecer e se afirmar, na política, a avaliação como identificadora da deficiência. Isso se evidencia no seguinte excerto:

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p.10).

A meu ver, é possível vislumbrar a avaliação como tecnologia que faz operar o AEE e que também opera no modo de atuação do professor, numa lógica de como ele deve conduzir sua conduta avaliativa dentro da escola inclusiva, produzindo

sentidos, verdades sobre o que é ser um professor do AEE na racionalidade neoliberal. No pensamento de Corazza,

Para a perspectiva teórica pós-crítica, todos os procedimentos e instrumentos de avaliação- desde os considerados mais autoritários, como os exames, interrogatórios orais, provas e testes escritos; até os mais democráticos, como Dossiês, Pareceres Descritivos, Relatórios de Avaliação, Fichas de Observação, Auto-avaliação- funcionam como tecnologias de governo das condutas (2002, p.18).

Considero a avaliação uma tecnologia de governo que a Política Nacional coloca em funcionamento, “um conjunto de valores e regras de ação, propostos aos indivíduos e aos grupos; tais tecnologias produzem verdades sobre o que é e como deve ser um aluno e um professor” (ibidem 2002, p.18). Por isso, a proposição da oferta do AEE está condicionada pela avaliação, uma vez que ela ocorre em função da demanda escolar de alunos diagnosticados com deficiência, transtornos, síndromes e altas habilidades, conforme explicita o fragmento a seguir:

O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados (BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p.10).

Essa avaliação e o AEE, por conseguinte, organizam-se por uma ordem de saber do campo da Educação Especial, que se constitui dos saberes psi, da medicina social e da pedagogia para que o aluno do desvio seja observado, diagnosticado, identificado e nomeado. Logo, ele é submetido às práticas que visam à correção e, em função disso, à normalidade.

Na Política Inclusiva (2008), tanto a avaliação quanto a atuação do professor do AEE sobre o indivíduo produzido como o público-alvo da Educação Especial, o deficiente, são consideradas “[...] as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno [...] o processo de desenvolvimento e aprendizagem [...] o desenvolvimento dos alunos” (p.10-11). Configuram-se como estratégias que padronizam um tipo de desenvolvimento tomado como normal. Tais estratégias fazem aparecer o aluno normal – em uma ordem psi que parece dominar as práticas educacionais discursivas e não discursivas (SILVA, 1998) e que, nos protocolos e instrumentos de avaliação do

professor especialista da Educação Especial, tornam possíveis a produção do aluno do desvio, da falta, o deficiente incluído.

Ratificando a avaliação como identificação, classificação e nomeação e a sua complementariedade como processo dinâmico e contínuo de controle e regulação, a Política menciona a avaliação pedagógica como “processo dinâmico”, capaz de apontar o fundamento de onde a prática de AEE deve partir, que é “o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem” (BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p.11). Como processo dinâmico e contínuo, coloca e submete aluno do AEE à vigilância ininterrupta de sua conduta, aprendizagens, ações, num constante exercício de comparação, diferenciação, homogeneização. Esses colocam em cena processos normalizadores, os quais subjetivam e produzem sujeitos.

Considero que a avaliação, nesse sentido, configura-se como o detonador/acionador, impulsionador da ação pedagógica, visto que “analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor” (BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p.11). Com ela, ou a partir dos resultados da avaliação, o professor do AEE passa a atender o aluno na sala de recursos e assim, opera para a normalização no contexto escolar.

A conduta de governo, que é colocada em funcionamento nas práticas avaliativas na perspectiva inclusiva, constitui-se um conjunto de técnicas racionais, eficientes e, por isso, sutis e consentidas, que integram táticas de objetivação e, portanto, de coerção e técnicas de subjetivação. Nessa trama, esses processos se dão por outras relações de poder e saber, em que a disciplina permanece importante e ganha mais potência ao agir de forma sutil, aliada a outros mecanismos de sujeição colocados em funcionamento em uma sociedade que se desloca da ênfase da disciplina para o controle e para os mecanismos de vigilância, seguridade e minimização do risco social (FABRIS, 2009).

Os mecanismos de avaliação sujeitam, pelo controle e pela dependência alunos aos professores e também a si mesmos, por meio “do conhecimento e da decifração de si. Nessas relações, cada um é impelido a agir, pensar, falar, sentir de determinadas maneiras e não de outras, [...] estratégia disciplinar que ensina aos educadores e alunos quem eles são” (CORAZZA, 2002, p.20).

Dessa forma, avaliação e prática pedagógica estão imbricadas uma na outra, considerando que conduzem a conduta dos professores com táticas de objetivação caracterizadas em ver-observar e saber. Essa estratégia transforma o aluno em um objeto de observação constante, cada um em um caso, desenvolvendo “um vocabulário especializado, para dele falarem” (CORAZZA, 2002, p.18).

A conduta dos professores, a partir da Política de Educação Especial, está implicada em um permanente processo de “clareza e dizibilidade” (CORAZZA, 2002, p.19). Em tal processo, são enunciadas verdades sobre cada um e, portanto, sobre o aluno com deficiência, para que ele possa permanecer como objeto da população escolar, “exercendo a força normalizadora dessa totalização” (p.19), distribuindo cada um no interior do conjunto como anormal ou normal.

Nesse sentido, o corpo de saberes constituídos sobre o “anormal”, provenientes de discursos de diversos campos que se articulam para falar a verdade sobre ele - como o da medicina, pedagogia e psicologia - vem ao encontro dessa necessidade moderna de ordem, de pensar, educar, compreender e descrever os sujeitos do desvio, para que se possa agir sobre eles, para “saber o que fazer com os anormais” (VEIGA-NETO, 2011, p.113).

Pela avaliação como tática de objetivação – transformando o sujeito com deficiência em objeto observado e descrito nas redes de saber (norma, padrão, desvio) – esse sujeito pode fazer parte do cálculo total da população escolar e passa a integrar as estatísticas para o governo da população matriculada nas escolas especiais e regulares. Logo, a esse indivíduo é conferida visibilidade. Exemplifico essa situação com os dados apresentados no Censo Escolar, na tabela abaixo. Nesses dados, são enfocadas as matrículas por tipo de atendimento da Educação Especial:

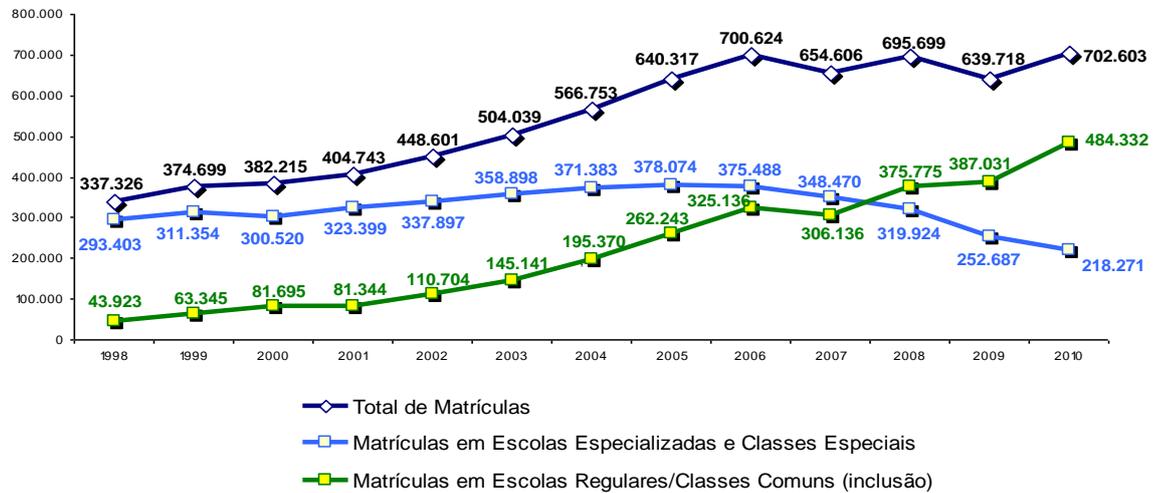


Figura 2 - Evolução de matrículas da Educação Especial por tipo de atendimento

Fonte: BRASIL/MEC/INEP (Censo Escolar)

Segundo os dados do Censo Escolar, em 2010, houve 10% de aumento no número de matrículas nessa modalidade de ensino, visto que, em 2009, havia 639.718 matrículas e, em 2010, elas aumentaram para 702.603. Nos espaços das escolas exclusivas¹⁹ e nas classes especiais, há um crescente esvaziamento das matrículas dos alunos da Educação Especial, os dados apontam uma diminuição de 14%, o que segundo o documento, está “[...] evidenciando o êxito da política de inclusão na educação básica brasileira” (BRASIL/MEC/INEP, 2010, p.12). É possível notar, também, o monitoramento do percurso escolar dos alunos identificados no campo da Educação Especial, os alunos da população de risco, cuja conduta, assim como o trabalho de seus professores, precisam ser conduzidos e regulados.

Entendo que esses dados materializam a metanarrativa do ‘sucesso’ da inclusão de alunos com deficiência, ao mostrarem o aumento de matrículas em escolas regulares. Assim, torna-se um instrumento importante de condução das condutas utilizadas na política no sentido de convencer a população de que os objetivos de universalização da educação estariam sendo atingidos por meio das

¹⁹ Conforme o caderno de instruções para preenchimento dos dados do Censo Escolar, pelo educacenso, exclusiva é a escola que oferece apenas AEE. (BRASIL/INEP, 2011, p.16)

políticas inclusivas e para convencer os indivíduos de que tais políticas são necessárias para promover a educação para todos.

Por meio desses números estatísticos, percebo uma realidade sendo produzida e ganhando status de verdade - uma inclusão a priori produtiva para todos e que avança, uma ação de combate a exclusão. Nas palavras de Traversini e Bello (2009), a estatística, desde o século XVIII, é um saber utilizado para

[...] propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais característicos e de interesse, formulando saberes para depois disponibilizá-los aos governos e à sociedade. Os saberes construídos por diferentes instituições e experts, com base em dados coletados, em registros, em comparações, subsidiam decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população (TRAVERSINI e BELLO, 2009, p.137).

Considero que as estatísticas, ao trazerem dados referentes ao número de matrículas, neste caso, possibilitam que a população se torne um dado calculável, registrável, que pode ser analisado e mensurado. Enfim, um dado pensado em uma racionalidade governamental. De acordo com Popkewitz e Lindibland (2001, p. 114),

[...] os números fornecem uma maneira de raciocinar a respeito da relação entre fenômenos sociais e educacionais. Os números definem trajetórias para sinalizar progressos ou identificar locais potenciais de intervenção por meio de políticas de Estado.

Em outras palavras, com esse mapeamento, é possível governar continuamente, gerando ações governamentais políticas, econômicas e educacionais, as quais, nessa lógica de intervenção, representariam uma resposta do Estado aos anseios e necessidades da população e, com isso, permitiriam a administração das condutas coletivas e individuais nos espaços que frequentam. As ações definidas com base nesses dados são produtivas seja no sentido de “reforçar a metanarrativa da inclusão contemporânea, quanto para traçar ações àqueles que “escapam” desses índices, mostrando que ainda há quem incluir” (ARCOSI, 2009, p.180).

Com isso, no meu entendimento, é reforçada a ideia de haver necessidade de se avaliar para identificar o sujeito da anormalidade, produzido como aquele que apresenta não qualquer necessidade, mas uma necessidade que é especial, que lhe é específica e, portanto, lhe é própria. Logo, parece-me que são produzidos modos de pensar essas “necessidades específicas” atreladas ao sentido de deficiência, de

perda e limitação, que precisam ser atenuadas para a efetiva inclusão e participação dos sujeitos na escola regular e nos demais espaços sociais com autonomia, de modo que “essas pessoas desenvolvam comportamentos não-passivos e de não-dependência diante das oportunidades que a sociedade pode lhes apresentar”. (MENEZES, 2011, p.73)

Além disso, penso que a política (2008) ratifica e marca a Educação Especial enquanto responsável pela inclusão e controle desses alunos dentro da escola, visto que, enquanto modalidade de ensino ela “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (2008, p.10). Esse pensamento é corroborado com o de Lunardi, ao pontuar que “A Educação Especial não desaparece com as políticas de inclusão, pelo contrario, é utilizada e, de uma certa forma, reforçada para garantir o sucesso da inclusão” (2003, p.186).

Como pode ser visto, a política aborda o AEE, mas deixa em aberto sua institucionalização. Desse modo, parto para análise de mais um documento que considero importante a fim de realizar um exercício de pensamento envolvendo meus anseios de pesquisa envolvendo a avaliação, a leitura da Resolução CEB/CNE nº 4, de 02 de outubro de 2009. Essa institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e me forneceu mais elementos para análise.

Entendo que esse documento ratifica a inclusão no espaço/tempo da escola regular, já que considera que essa passa pela avaliação dos alunos da Educação Especial. Isso se evidencia no artigo 1º, “[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (BRASIL, 2010, p. 69). Desse modo, ao mesmo tempo em que identifica o aluno da Educação Especial, institui o AEE como um serviço “capaz de atender às demandas dos ditos anormais nas escolas inclusivas e oferecer docentes para atuar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos [...], que estão na escola regular porque junto deles e por eles está o AEE” (HERMES, 2012, p. 74).

Noto que a Resolução estabelece um modelo de AEE como parte integrante do processo educacional. Tal modelo organiza os serviços da Educação Especial na medida em que o AEE tem como espaço específico para o atendimento as “[...] salas de recursos multifuncionais ou Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (p. 69).

Dentro do AEE, a avaliação se operacionaliza pelas táticas de objetivação já colocadas na Política Nacional da perspectiva da Educação Inclusiva (2008), mas as reforça nas Diretrizes do AEE (2009), no artigo 4º, quando indica/aponta o público-alvo desse atendimento, pois dá aos professores e sistemas educacionais a ordem classificatória em que o aluno anormal deve se encaixar. Isso se explicita em:

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 (2009, p. 70).

A operacionalização da avaliação dentro do AEE, além dessa ordem classificatória como tática que produz o aluno da Educação Especial, também produz alunos e, sobretudo, professores. Isso ocorre ao utilizar técnicas de subjetivação, produzindo e transformando as experiências que professores têm de si, da vida, dos outros, pelo controle e pela dependência de um conhecimento de matriz clínico-médico-psicológico e pedagógico em um modo codificado e regrado de saberes e práticas que se constituem uma verdade para o AEE. Por isso, esse atendimento é prioritariamente desenvolvido em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento.

A condução da conduta do professor, do mesmo modo, evidencia-se, neste documento, a partir do momento em que a ele compete a elaboração e a execução do plano individual do aluno. E isso só acontece a partir da avaliação que individualiza, constitui o caso (a norma faz de cada indivíduo um caso seu) e elenca

recursos capazes de normalização, como fica evidente nos artigos nove e dez, em parceria os professores do ensino regular, “[...] com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento [...] outros profissionais da educação [...] que atuem no apoio” (p.71-72) .

Logo, a partir da necessidade do aluno e após a avaliação de qual o melhor recurso para que ele possua mais autonomia de ação, (em uma rede que envolve fisioterapeutas, médicos, terapeutas ocupacionais, o docente do AEE, o aluno e sua família), o professor do AEE ensina o discente a utilizá-lo na sala de recursos e, depois que ele consegue fazer uso com segurança do recurso, emprega-o em sala de aula, em casa, em todos os ambientes que forem necessários. Dessa forma, são feitas adequações ou se pensa em outro recurso considerando-se as respostas que o aluno emite. Todo esse processo é avaliado continuamente pelos expertises e descrito nos registros sobre os atendimentos.

Essas recorrências me levam a perceber que se amplia o número de envolvidos para atuar e “garantir” a inclusão dos alunos, na medida em que profissionais de diferentes áreas são “convocados” a compartilhar responsabilidades acerca desses sujeitos. Aumentam, assim, as possibilidades de gerenciamento e vigilância da população de risco, conduzindo suas condutas por meio de práticas de prevenção, segurança, normalização e controle no espaço escolar. Dessa maneira, é materializada uma relação de ‘mais governo com menos governo’ condizente com a racionalidade neoliberal e de seguridade das políticas voltadas à educação.

Outro documento que reitera a institucionalização do AEE é o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011²⁰. Já em seu artigo 1º, estabelece-se a naturalização da inclusão como um imperativo na contemporaneidade e também aponta uma ordem discursiva por onde a educação do público-alvo da Educação Especial deve se constituir, considerando os princípios básicos do neoliberalismo que gerenciam as condutas para garantir as mínimas condições de participação e permanência nas tramas do mercado. Nesse decreto, é enfatizado que deve haver: “igualdade de oportunidades, não exclusão por alegação de deficiência”, bem como o “aprendizado ao longo da vida” (art.1º, II).

²⁰ Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Ao analisar esses discursos, estabeleço relação com o conceito psi que opera como uma estratégia de subjetivação, que caracteriza a autorregulação e o autoinvestimento para manter o sujeito incluído nos jogos de mercado. Afinal, as oportunidades foram dadas para investir em si (no seu capital), de modo que cada indivíduo se responsabilize como representante da política do Estado nos espaços da vida, diminuindo o exercício de poder direto do Estado, mas ampliando a sua ação. Cada indivíduo passa a ser o Estado, “[...] um sujeito com deveres e direitos, um sujeito-cidadão, um sujeito-parceiro” (VEIGA-NETO, 2000, p. 187).

Essa produção de uma economia de intervenção do Estado, a qual lhe possibilita governar mais, igualmente, coloca-o como aquele que apoia as ações à inclusão, como consta no:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
V - oferta de **apoio**²¹ necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
VI - adoção de medidas de **apoio** individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
VIII - **apoio** técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p.1).

Isso também se manifesta no artigo 2º. Nele é mencionada a Educação Especial como responsável pela oferta do AEE voltado a “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p.1). Ainda, no artigo 2º, o AEE é descrito como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (2011, p.2) prestado de forma a:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p.3).

A avaliação, nesse Decreto, tem uma importância ímpar para determinar a permanência do aluno da Educação Especial na escola inclusiva. É a identificação, a

²¹ Grifos meus.

classificação e a nomeação do “anormal”, no quadro previsto como aluno da Educação Especial, que determinam a inclusão desse aluno no espaço escolar. Nesse contexto, o acesso ao serviço do AEE representa “a materialização das ações inclusivas previstas nas políticas de inclusão, pois é na parceria entre escola regular e Educação Especial que são depositadas as crenças em relação aos êxitos das propostas de Educação inclusiva” (MENEZES, 2011, p.56).

Além disso, entendo que a avaliação pode ser pensada enquanto medida de prevenção e controle do risco, visto se torna necessária para que os “sujeitos do desvio” possam ser identificados, categorizados, normalizados e não corram o risco de não participação nos serviços de seguridade a que têm direito. Tais serviços estão a sua disposição, tais como garantia de vagas nos concursos públicos e nas empresas, direito à acessibilidade, entre outras medidas preventivas que, por efeito, diminuem o risco de esses sujeitos não se tornarem úteis. É almejado que se tornem menos onerosos e mais produtivos ao Estado.

Pelos processos de avaliação, descrição, identificação e categorização, o aluno do desvio é produzido como objeto de troca financeira nas instituições escolares à medida que, neste Decreto, para fins de financiamento, ou seja, para a distribuição de recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica-FUNDEB, está prevista a contabilidade de matrícula dupla, conforme o disposto nos artigos:

“Art. 9º. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da **educação regular** da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14” (NR).

“Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011, p. 3).

Percebo que, com a promulgação desse decreto, houve um deslocamento em relação ao repasse dessa verba, estendendo-a para a escola especial, já que, até a promulgação desta normativa, segundo constava na Resolução nº4 (2009), a escola especial ou o espaço especializado de atendimento não recebia o financiamento a não ser que o aluno estivesse matriculado no ensino regular.

Ao iniciar este capítulo, em que abordei a minha caminhada metodológica, salientei que ela surgiu e se delineou pela incursão nos documentos elencados enquanto possibilidade de delinear a materialidade de pesquisa e as ferramentas conceituais teórico/metodológicas, com o intuito de realizar as análises pretendidas em minha proposta de estudo. Nesse sentido, saliento a produtividade e pertinência da leitura dos documentos referentes a alguns marcos regulatórios que instituem a avaliação em larga escala no País: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, a Prova Brasil e o Censo escolar de 2011.

Embora esses documentos não tenham assumido tanta relevância enquanto materialidade de análise, consegui compreender esses sistemas avaliativos como um mecanismo estratégico biopolítico de governo, o qual opera para o controle do que é ensinado e produzido nas escolas, na medida em que possibilita ao Estado regular as práticas pedagógicas exercidas nesses espaços por meio do controle dos resultados e da quantificação das aprendizagens dos alunos. Com isso, temos o Estado regulador controlando, fiscalizando e intervindo, conduzindo as ações dentro das escolas, inclusive por meio da avaliação. A partir do conhecimento produzido com a mensuração dos resultados desses sistemas avaliativos, as escolas acabam por reconfigurar suas propostas pedagógicas de trabalho, pois têm autonomia para realizar as mudanças que considerem pertinentes.

Enfim, acredito que tais documentos me auxiliaram a construir um lastro para apontar um primeiro grupo das minhas materialidades analíticas, no sentido de perceber como a avaliação é produzida nos documentos oficiais, fazendo algumas aproximações com os possíveis efeitos na condução da conduta docente dos especialistas da Educação Especial no âmbito do AEE e da escola inclusiva. Outrossim, o quadro abaixo apresenta as materialidades de análise elencadas para este estudo, considerando o exposto no decorrer deste capítulo.

2.1.1 Materialidades Analíticas – As Condições de possibilidade para este estudo

Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de fevereiro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Resolução CEB/CNE nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos – Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Considero as políticas inclusivas como políticas públicas sociais que regulamentam a educação inclusiva. Como sendo o Estado implementando um projeto de governo por meio de ações para setores específicos da sociedade, no caso deste estudo, para aqueles classificados e categorizados como sujeitos desviantes de determinada norma e que não se localizam nos espaços normativos da sociedade. Ao analisar estas materialidades referentes às políticas públicas inclusivas, tomei-as enquanto discursos que, no interior das instituições de educação articulam jogos de poder e vontade de saber que produzem verdades a respeito da inclusão e dessa forma apontam o que deve ser feito em relação às ações inclusivas, produzindo modos de existência.

Por discurso, junto com Foucault (2005) e autores que utilizam-se de suas ferramentas conceituais em suas pesquisas, como Lopes e Veiga-Neto (2007) compartilho o sentido de “um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento. [...] colocam em ação determinados regimes de verdade [...] articulam-se segundo determinados saberes [...] o que está em jogo são o governo e as relações de poder. (2007, p.958). A partir desse entendimento, penso que os discursos legais postos nos documentos elencados neste estudo evocam saberes reconhecidos,

sancionados e considerados verdadeiros para produzir as ações inclusivas. Logo, tais discursos se tornam uma estratégia de governo da população.

Dito de outra maneira, discurso constituído por meio de normas que podem sofrer alteração dependendo de quem fala, com que intenções e em que contexto, determinando práticas que colocam o discurso em funcionamento e que produzem os objetos dos quais fala, produzindo formas de vida, formas de escola que se faz inclusiva. Igualmente, gera sujeitos incluídos/excluídos, alunos normais/anormais, modos de ver e viver a deficiência e modos de ser professor. Tais políticas inclusivas não apenas descrevem quem é o sujeito que precisa ser incluído, como também regulamentam e normatizam essa prática na escola. E, por isso, percebo-as como condições de possibilidade para a minha pesquisa.

Gallo e Veiga-Neto (2007) indicam os “usos” que podem ser feitos do pensamento de Foucault, em nossas pesquisas:

[...] tanto se pode trazer para nossas pesquisas e práticas educacionais os conceitos que o filósofo construiu – a seu modo e para dar conta de suas investigações – [...] quanto se pode assumir a perspectiva foucaultiana como um “fundo” sobre o qual pensamos nossas investigações e desenvolvemos nossas práticas educativas. No primeiro caso, costuma-se falar em aplicação da analítica foucaultiana “sobre” temas educacionais. Isso significa tomar aqueles conceitos desenvolvidos por Foucault como ferramentas para o trabalho investigativo. No segundo, fala-se em “repensar” a educação. Isso significa tomar uma vez mais o pensamento possível em educação, mas agora a partir de outra perspectiva (GALLO E VEIGA-NETO, 2007, p. 20).

Neste estudo, aproximo-me mais do primeiro modo de uso, visto que, para dar conta de meus anseios de pesquisa, ocupei-me do conceito governamentalidade enquanto um estado permanente de governo de si e do outro. Governamentalidade como ferramenta analítica central, a partir do entendimento de ela pode me auxiliar a problematizar regimes de verdade que investem na condução da conduta dos professores do AEE de forma que eles possam conduzir a conduta dos outros e, assim, gerenciar a população de risco no espaço da escola inclusiva.

Da análise empreendida, pude compreender que a avaliação é produzida como possibilidade de identificação, investigação e categorização diagnóstica dos sujeitos do desvio e como um mecanismo de controle e regulação da conduta discente pelo professor do AEE. Isso produz modos de atuação docente frente a esses sujeitos, ou seja, gera um professor para a lógica inclusiva.

A partir dessas constatações, um segundo grupo de materiais passou a ser necessário para se configurar como materialidade analítica, os relatórios anuais enviados para a Gerência de Educação Inclusiva de Florianópolis, elaborados pelas professoras do AEE. Esses se referem à prática avaliativa desenvolvida com os alunos que estão matriculados nas turmas do AEE e nas instituições que fazem parte dos polos de abrangência. A coleta desses relatórios foi autorizada pela Secretaria de Educação do Município.

Até a defesa de qualificação do projeto, no dia 10 de setembro de 2012, eu havia pensado em realizar entrevistas com as professoras do atendimento, pois acreditava que elas trariam mais elementos para subsidiar e enriquecer a discussão. Porém, ao ouvir as considerações da banca examinadora naquele momento, ficou evidente que o uso das entrevistas poderia dispersar o foco da pesquisa. Além disso, a banca me auxiliou a perceber que, na perspectiva a qual me filio para pensar sobre as minhas questões de estudo, ou seja, devido a minha aproximação com o pensamento de Michel Foucault e tendo em vista o conceito de discurso, seria muito mais coerente centrar a análise nos documentos, de forma que desconsidere o uso das entrevistas. Portanto, a materialidade analítica passou a se constituir de 194 documentos avaliativos elaborados pelas professoras do AEE de cinco²² salas de recursos (em Florianópolis- SC, denominadas de salas multimeios), nos anos de 2009, 2010 e 2011, contemplando 118 alunos, como demonstro a seguir.

2.1.2 Materialidades Analíticas do segundo momento da pesquisa:

Salasmultimeios	Ano			Total parcial Avaliações
	2009	2010	2011	
Escola A	24	3	NE*	27
Escola B	19	19	22	60

²² Como já referi no capítulo I desta dissertação de Mestrado, em Florianópolis, há 20 escolas-polo onde é oferecido o AEE nas salas de recursos multifuncionais (salas multimeios) no interior dessas escolas. Participaram deste estudo 05 salas de recursos, o que corresponde a uma amostra de aproximadamente vinte e cinco por cento.

Escola C	12	12	14	38
Escola D	NE*	9	15	24
Escola E	21	NE*	24	45
TOTAL de documentos				194
Alunos avaliados	118			

(*)- A sigla NE refere-se às avaliações que não foram entregues para a pesquisadora.

Após a defesa de qualificação do projeto, voltei a ler cada um dos 194 documentos avaliativos, sinalizando, com cores diferenciadas, as recorrências discursivas encontradas. Disso, resultaram três categorias analíticas que me possibilitam problematizar a avaliação como tecnologia de governo docente no AEE à escola inclusiva. Considero pertinente apontar que compreendo esses documentos como formas de registro da avaliação, já que descrevem o processo pedagógico do aluno e um modo de atuação docente, configurando-se em mecanismos de subjetivação discente e docente.

Penso que essas avaliações expressam um discurso que, “ao fim e ao cabo”, produz uma forma de ser aluno. Elas marcam padrões de normalidade/anormalidade, colocam em funcionamento estratégias normalizadoras e regulam as práticas docentes. Dessa forma, produzem um modo de ser professor para a lógica inclusiva contemporânea.

Ao olhar para a materialidade de pesquisa constituída pelos documentos anteriormente referidos, apoiando-me em Foucault (1986), compreendo-os como ‘monumentos’, como uma possibilidade de ler o conjunto de materiais em sua exterioridade e não em sua linearidade, fazendo uma leitura na superfície do texto, mas, nem por isso, superficial.

Na concepção de Veiga-Neto, “os enunciados fazem mais que uma representação do mundo, eles produzem o mundo” (2007a, p. 31). Em vista disso, é preciso ter em mente que ler o conjunto de materiais, em sua exterioridade, implica que devem ser observados “o estilo, as figuras de retórica, o cenário, os esquemas narrativos, as circunstâncias históricas e sociais do momento da elaboração dos textos, e *não* a correção da representação, nem sua fidelidade a alguma grade

original (SAID, 2010, p. 51). Concordo com esse pensamento, uma vez que a busca é pelas singularidades e regularidades discursivas, e não por um discurso oculto, submerso.

2.2 A ferramenta analítica Governamentalidade

A opção em manter esta sessão e nela discorrer sobre a ferramenta analítica da governamentalidade trata-se de uma escolha interessada, na medida em que intento mostrar como se deram as práticas de governo em diferentes momentos históricos, por meio de uma breve incursão na obra de Foucault, mais precisamente, no que concerne às artes de governar. Desse modo, traçarei uma breve contextualização histórica sobre o processo de governamentalização do Estado moderno.

Acredito ser importante compreender como as diferentes formas de condução das condutas individuais e coletivas foram sendo colocadas em funcionamento, pois noto que possibilitam estabelecer relações com as atuais práticas de governo direcionadas à população, em especial, aos alunos identificados como sujeitos do desvio, instituindo modos de ser sujeito e formas de vida.

Após a defesa do projeto, ocorrida em 10 de setembro, retomei a pesquisa, buscando os efeitos dos discursos avaliativos na condução da conduta docente do AEE, tendo como materialidade os relatórios avaliativos produzidos pelas professoras do AEE em Florianópolis, como já referido. Penso que abordar a avaliação como uma tecnologia de governo diz respeito a pensar as formas de saber e poder que conduzem e moldam a conduta dos indivíduos, como também os capacitam a se autoconduzirem na lógica de uma razão de Estado, na atualidade, de uma racionalidade neoliberal. Isso acaba se articulando com os efeitos produzidos na condução da conduta docente, ou seja, acaba formando um tipo de professor à lógica inclusiva.

Nesse sentido, a governamentalidade tem relação com os jogos de verdade, com a razão de Estado, com as artes de governar, com o governo dos homens, com a condução das condutas individuais e coletivas dos sujeitos e com modos de gerenciar suas vidas. Entendo que, para Foucault, os domínios do *saber*, dos

mecanismos de *poder* e das formas de *subjetividade* não podem ser pensados separadamente.

Foucault desenvolveu o conceito de governamentalidade no curso *Segurança, território e população*, ministrado no Collège de France (1977-1978), na aula de número um do mês de fevereiro. Ele define governamentalidade mencionando três elementos constitutivos desse conceito:

[...] governamentalidade é o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo, por governamentalidade entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim,[...] o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008b, p.143-144).

De acordo com o autor, o Estado governamentalizado utiliza-se de “[...] táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal” (1979, p. 292). Em relação à governamentalização do Estado, Foucault ainda considera que:

Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade [...] a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade (FOUCAULT, 1979, p. 292).

Esse estudioso pretendeu demonstrar como o Estado foi se modificando, como foi se governamentalizando. Pretendeu abordar de que modo, na sociedade ocidental, o governo dos homens “da pastoral cristã, característica da sociedade da lei – Estado de justiça, da Idade Média –, tinha se chegado à sociedade de regulamento e disciplina – Estado administrativo (nos séculos XV e XVI) – e, desta, à sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança – Estado de governo” (Veiga-Neto, 2005, p. 23), tendo como alvo a população. Nesse

empreendimento, ao desenvolver a história das artes de governar, o autor apresenta o deslocamento delas, enfatizando que “a governamentalidade nasceu a partir de um modelo arcaico que foi o da pastoral cristã” (FOUCAULT, 2008b, p.138).

Em função de me voltar à tentativa de operar com a complexa ferramenta conceitual da governamentalidade, com as tecnologias de governo, para pensar a articulação entre os discursos avaliativos e seus efeitos na condução da conduta docente do professor do AEE, problematizando algumas verdades naturalizadas, considero pertinente incluir, nesta dissertação, uma breve apresentação de alguns aspectos discutidos por Foucault. Essa objetivará situar o leitor a respeito de como o filósofo Michel Foucault elaborou a noção de governamentalidade no contexto de suas investigações. Abordarei alguns traçados genealógicos que permitirão a compreensão do processo de governamentalização do Estado, de forma que possamos entender algumas práticas de governo desenvolvidas na sociedade atual, em especial, as envolvendo os efeitos dos discursos avaliativos para o governo docente no AEE²³.

2.2.1. As artes de governo dos homens e da população: do poder pastoral à razão de Estado

Foucault explica que as relações de poder foram sendo governamentalizadas à medida que gradativamente o Estado ocidental moderno assume para si a função de conduzir as condutas dos indivíduos, agregando “a individualização efetuada pelo jogo do pastor, durante o século XV, à totalização operada pelo jogo da cidade, no registro da soberania, entre os séculos XVI e XVII” (MACHADO, 2009, p.26).

Em suas análises sobre o ato de governar, Foucault refere que a ideia de um governo dos homens pelo regime do pastorado tem sua gênese no Oriente pré-cristão e no cristão. Depois disso, foi “ampliando-se de forma considerável com sua introdução no ocidente, pelo Cristianismo, e mais tarde, com a institucionalização do pastorado eclesiástico pela igreja cristã” (GADELHA, 2009, p. 121). Essa racionalidade religiosa e de governo de si e do outro se daria de duas formas: em

²³Tratarei mais especificamente sobre os efeitos dos discursos avaliativos no governo docente no capítulo referente às análises das avaliações produzidas pelos professores do AEE de cinco sala de recursos de Florianópolis-SC.

um primeiro momento, sob a forma de um poder de tipo pastoral; em um segundo momento, sob a forma da direção de consciência, da direção das almas.

Foi entre os Hebreus que o tema do pastorado se desenvolveu e intensificou, em uma relação pastor-rebanho fundamentalmente religiosa, cabendo ao soberano-pastor responsabilizar-se pela garantia da subsistência de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, por assegurar a salvação do rebanho, tanto no conjunto, quanto no detalhe. Pode ser notado, nesse modelo de governo, um poder em operação que é “individualizante”, na medida em que aquilo que foca é o valor individual de cada ovelha em sua singularidade: *omnes et singulatim*,²⁴ e, ao mesmo tempo, “totalizante”, pois requer do governante o cuidado sobre o rebanho inteiro, conduzindo-o de forma segura para a felicidade. Tal poder foi introduzido no mundo ocidental pela igreja cristã.

No pastorado, os indivíduos são como ovelhas num rebanho em deslocamento, devendo ser guiados (conduzidos) durante toda a vida. Considerando o ponto de vista político, a pastoral compreende um conjunto de técnicas e recomendações morais destinadas a dirigir os indivíduos e suas almas de continuamente, do nascimento à morte. Assim, nas palavras do filósofo, o poder pastoral se refere à “[...] salvação de todos, mas também de cada um. Nenhuma ovelha é indiferente. Nenhuma deve escapar desse movimento, dessa operação de direção e de condução que leva à salvação” (Foucault, 2008b, p. 222).

Nesse jogo entre totalização e individualização do poder pastoral, o pastor deve não só estar disposto a sacrificar-se pelo rebanho, mas também estar preparado para sacrificar uma ovelha pelo rebanho, bem como a abandonar todo o rebanho por conta da salvação de uma só ovelha perdida. Ao retomar o pensamento do poder pastoral, Foucault afirma que é um tipo de poder que atua mais sobre a multiplicidade do que sobre o território, que guia a um objetivo e intermedeia esse objetivo. Seria um poder finalizado sobre “aqueles mesmos sobre os quais se exerce, e não sobre uma unidade de tipo, de certo modo superior, seja ela a cidade, o território, o Estado, o soberano” (p. 173), um poder que visa à

²⁴ “A pastoral, no Cristianismo, será uma arte de conduzir, de dirigir, de guiar os homens, tendo por função atingi-los individual e coletivamente, levando-os a um estado de salvação” (Fonseca, 2002, p. 220). Foucault diz que, em contraste radical com o pensamento grego, o Cristianismo “concebeu a relação entre o pastor e suas ovelhas como uma relação de dependência individual e completa” (Foucault, 2006, p. 367), sendo ela, aliás, marcada por um estreito laço de submissão pessoal.

totalidade e a cada um. Tal ideia foi introduzida, no mundo ocidental, pelo Cristianismo, ou melhor, pela Igreja cristã.

Foucault aborda a relação que se estabelece entre o poder pastoral e os três elementos que ele considera centrais para a operacionalização desse tipo de poder: a salvação, a verdade e a lei. Como vimos, o poder pastoral tem como meta a condução dos indivíduos para a salvação de todos e de cada um, de forma que é um poder benfazejo, benevolente. A relação com a lei se dá na medida em que, para alcançar a salvação, o pastor deve garantir que o rebanho se submeta à vontade de Deus, mesmo que pareça absurda. Quanto mais obedientes, capazes de renunciar a si mesmos e submissos, mais virtuosos são os cristãos.

Se, portanto, a obediência tem um fim, esse fim é um estado de obediência definido pela renúncia[...] da própria vontade. A finalidade da obediência é mortificar sua vontade, é fazer que sua vontade como vontade própria morra. (FOUCAULT, 2008b, p.235)

A relação do poder com a verdade se dá na medida em que se alcança a salvação obedecendo-se às leis, acreditando e professando as verdades. Assim, a principal tarefa do pastor seria ensinar a verdade, exemplificando-a com a sua vida e suas atitudes virtuosas. “O pastor guia para a salvação, prescreve as leis, ensina a verdade” (FOUCAULT, 2008b, p.221). Segundo Foucault, o poder pastoral operou de forma intensa como forma de condução da conduta no denominado Estado de Justiça, durante a Idade Média.

O autor pontua que é a partir do século XVI que começamos a viver um processo de intensificação e proliferação do problema das técnicas de condução, porque entramos na era das condutas, das direções e dos governos. Nesse período, já é possível observar a crise geral do pastorado institucionalizado. É uma crise que ocorre, sobretudo, em resistência à instituição pastoral representada pela Igreja católica no modo de conduzir os homens, motivada pelas novas alternativas de direção espiritual ofertadas pela Reforma Protestante.

Uma vez que existiam duas religiões concorrentes no mesmo ambiente cultural e territorial, já não era suficiente que os fiéis obedecessem a determinados rituais: tornou-se necessária a interiorização das crenças e o exercício de um controle superior sobre elas para evitar que os fiéis se identificassem com a outra religião (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 42, in MENEZES, 2011, p.90).

Foucault aponta que não haverá o desaparecimento do pastorado, nem mesmo a transferência maciça das funções pastorais da Igreja para o Estado. Para ele, ocorre o contrário: a reorganização do pastorado institucionalizado, seja pela Reforma ou pela Contra-Reforma católica, favorece a intensificação do pastorado religioso nas formas espirituais e temporais.

Tanto a Reforma quanto a Contra-Reforma deram ao pastorado religioso um controle, uma influência sobre a vida espiritual dos indivíduos muito maior que no passado: aumento das condutas de devoção, aumento dos controles espirituais, intensificação da relação entre indivíduos e seus guias. Nunca o pastorado havia sido tão intervencionista, nunca havia tido tamanha influência sobre a vida material, sobre a vida cotidiana, sobre a vida temporal dos indivíduos: é a assunção, pelo pastorado, de uma série de questões, de problemas referentes à vida material, à higiene, à educação das crianças. Portanto, intensificação do pastorado religioso em suas dimensões espirituais e em suas extensões materiais (FOUCAULT, 2008b, p.308).

Dessa forma, nesse mesmo período, assiste-se à necessidade de encontrar novas maneiras de conduzir e conduzir-se fora do âmbito da autoridade eclesiástica. Então, passa-se a questionar sobre as formas de governar: “[...] *como se governar, como ser governado, como governar os outros, as famílias [...] por quem, com que fim?*” (FOUCAULT, 2008, p.118-119). Temos, portanto, a problemática característica da questão dominante de governo no século XVI, no entrecruzamento de dois movimentos: movimento de concentração estatal, ou seja, instauração dos grandes estados territoriais administrativos, coloniais; e movimento de dispersão e de dissidência religiosa, o qual coloca em questão a maneira como se quer ser dirigido espiritualmente na terra, de como se quer ser governado.

Foucault entende que a crise do pastorado se constituiu uma condição de possibilidade para a emergência da razão do Estado. Logo, são inseridas as discussões sobre os modos de governar no âmbito da política, e a ênfase no elemento espiritual transfere-se para a racionalidade política assentada em uma razão de Estado, “[...] em que o poder soberano toma como objeto de sua gestão não só a vida dos indivíduos como tais, como a vida do corpo-espécie da população” (GADELHA, 2009, p. 124). Ou seja, importa o conhecimento e o desenvolvimento das forças do Estado.

Para o autor, do século XVI ao fim do século XVIII, as “artes de governar” dizem respeito a diferentes possibilidades de governar a si mesmo e aos outros. Desse modo, cria-se um problema de governo, em que cada modo pertence a uma forma particular de ciência: o “governo de si mesmo” pertencente à moral; “o governo da família” ou “a arte de governar uma família como convém”, que pertence à economia, e o “governo do Estado” ou a “ciência de bem governar o Estado, pelos príncipes”, que pertencem à política.

Foucault explicita alguns exemplos literários sobre a arte de governar, identificando os pontos que enfocam a definição do que se entende por governo do Estado ou governo sob sua forma política. Assim, opõe essa literatura ao texto “O Príncipe” de Maquiavel. Esse texto, do século XVI ao XVIII, constitui um ponto de repulsa em relação a qual está situada a literatura do governo. Foucault analisa a literatura anti-Maquiavel em sua positividade, ou seja, na intenção de substituir o tratado da habilidade do príncipe em conservar seu principado, por uma arte de governar.

Isso significa dizer que, nessa literatura, muitas são as pessoas que praticam a arte de governar, e muitos são os objetos desse governo, de modo que os termos – governante e governar – indicam para uma pluralização das práticas de governo, já que “muitas pessoas governam: o pai de família, o superior de um convento, o pedagogo, o professor em relação à criança, [...] há muitos governos em relação aos quais o do príncipe que governa o seu Estado não é mais que uma das modalidades” (FOUCAULT, 2008, p.124).

Todos esses governos são interiores à própria sociedade ou ao Estado, já que é no interior do Estado que o pai de família governará sua família, que o professor governará suas crianças, que o superior do convento governará seu convento. “Há, portanto, ao mesmo tempo, pluralidades das formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado que se opõe radicalmente à singularidade transcendente do príncipe de Maquiavel” (2008, p.124).

Assim, as teorias da arte de governar estabelecem uma continuidade ascendente e descendente: numa direção ascendente “quem quiser ser capaz de governar o Estado, primeiro, precisa saber governar a si mesmo; depois, num outro nível, governar sua família, seu bem, seu domínio; por fim, chegará a governar o Estado” (FOUCAULT, 2008, p.125). Em uma direção descendente, “quando um

Estado é bem governado, os pais de família sabem bem governar sua família, suas riquezas, seus bens, suas propriedades, e os indivíduos também se comportam como devem” (2008, p. 126). Em ambos os casos, o elemento central dessa continuidade é o governo da família, chamado de economia.

Portanto, a arte de governar deve responder à pergunta: como introduzir a economia na gestão de um Estado? Ou seja, como fazer para que o Estado, como um todo, funcione sob uma lógica econômica, isto é, “a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família- ao nível da gestão de um Estado?” (FOUCAULT, 1979, p.281). Dessa forma, a economia do século XVIII designará um nível da realidade, um campo de intervenção do governo. O governo do Estado passa a se encarregar dos homens e das relações desses com coisas para conduzi-las a um fim adequado, de forma que o território e a propriedade passam a ser apenas as variáveis.

Estas coisas, de que o governo deve se encarregar, são os homens, mas em suas relações com coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território, é claro, em suas fronteiras, com suas qualidades, em seu clima, seca, fertilidade, [...] os homens em suas relações com estas outras coisas que são os costumes, os hábitos, as maneiras de fazer ou de pensar, as formas de agir. E, enfim, são os homens em suas relações com outras coisas que podem ser os acidentes ou as calamidades como a fome, as epidemias, a morte”. (FOUCAULT, 1979, p.282)

Na concepção de Foucault, embora a arte de governar não tenha ficado só no plano teórico – e, portanto, distante da realidade que marcou os séculos XVI e XVII – ela esteve ligada ao desenvolvimento das burocracias administrativas, ao desenvolvimento do aparelho administrativo das monarquias territoriais. Esteve relacionada a “aqueles saberes que terminaram por perfazer uma ciência do Estado”, uma razão de Estado (GADELHA, 2009, p. 130). Com o nascimento da estatística e com o mercantilismo e o cameralismo, é possível acreditar que a arte de governar só veio a desabrochar, de forma efetiva, no século XVIII.

Foucault discorre a respeito dos motivos que sufocaram as artes de governar pelas teorias da soberania política. Ele aponta que o principal deles se deu porque a arte de governar encontra uma primeira forma de cristalização: o fato de essa racionalidade estatal permanecer hesitando entre a afirmação do Estado e do poder soberano e a fidelidade a uma concepção de economia baseada no poder do pai e a

gestão que ele fazia de sua família, a gestão do lar. “Com o Estado e o soberano de um lado, com o pai de família e sua casa de outro, a arte de governo não podia encontrar sua dimensão própria” (FOUCAULT, 1979, p. 287).

O desbloqueio da arte de governar se deu, segundo Foucault, à emergência da população, quando houve um recentramento da economia em outro universo além do familiar. Nesse contexto, a estatística, o direito e a medicina social mostram que a população tem suas regularidades próprias, seu número de doentes, de mortes, de acidentes, que comporta efeitos próprios da sua agregação (epidemias, espiral do trabalho e da riqueza). Esses não poderiam continuar sendo reduzidos a um modelo econômico baseado na família.

A partir da segunda metade do século XVIII, no contexto europeu, a família desaparece como modelo de governo, mas permanece como instrumento, de acordo com o que demonstram as campanhas relativas à educação, à vacinação, entre outras. Outrossim, a população passa a representar uma meta do governo, como objetivo final de governo, constituindo a economia política:

[...] é a população, muito mais que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo “o objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, em seu saber para chegar efetivamente a governar de maneira racional e refletida [...]” (FOUCAULT, 2008, p.140-141).

Foucault defende que a economia política constituiu-se um tipo de intervenção característico do governo, a intervenção no campo da economia e da população, fazendo uso de um saber racional, técnico e refletido. Isso permite a conclusão de que, para manter as forças do Estado, é necessário que a população seja conduzida, individual e coletivamente, de forma organizada. Em outras palavras, para manter as forças estatais, mais urgente que governar uma região, é fundamental se conduzir (governar) o povo dessa região, ou seja, desenvolver a soberania, em primeiro lugar, sobre as pessoas e somente depois sobre o território.

Assim, essa economia do poder pode ser compreendida como procedimentos que fazem circular os efeitos do poder de forma contínua, ininterrupta, individualizada em todo o corpo social, sendo mais eficaz e menos dispendiosa economicamente. Nessa sociedade disciplinar, nasce uma “arte do corpo humano” (FOUCAULT, 2004a, p.119), voltada a seqüenciar, ordenar e

classificar elementos considerando determinados objetivos; analisar e decompor os indivíduos e os lugares, uma arte condizente com os ideais modernos de ordenação e categorização das coisas do mundo.

Essa tecnologia de poder apoia-se mais nos corpos (extraindo tempo e trabalho) e na sua contínua vigilância, administrando a população “em profundidade, com sutileza, em detalhe”. Desse modo, significaria aumentar a vida produtiva da população, a manutenção e fortalecimento do Estado, supondo mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano. Logo, não se trata de pensar que a arte de governar no modelo da soberania é substituída por uma sociedade de disciplina, e essa por uma sociedade de governo (governamentalizada).

Na realidade, ocorre o denominado triângulo: soberania, disciplina e gestão governamental “que tem na população seu alvo principal e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança”. (Ibid, p. 143), de forma que se pode dizer que é na modernidade que emerge o governo e a governamentalidade.

Nesse deslocamento do Estado administrativo para Estado governamentalizado, reconfiguram-se as práticas de poder pastoral, colaborando com a organização e manutenção do Estado. Se anteriormente a condução dos indivíduos constituía-se como um problema religioso, com a constituição da massa populacional, tal condução torna-se também uma questão política. E aqui que vemos o Estado tomando para si a tecnologia do poder pastoral das antigas instituições cristãs, reconfigurando-as. O Estado passa, então, a conduzir os indivíduos em direção a salvação. Tal salvação era passível de ser alcançada “neste mundo”, com a conquista de “saúde, bem-estar (riqueza suficiente, padrão de vida), segurança, proteção contra acidentes” (FOUCAULT, 1995, p. 37) – promessas de conquistas de objetivos mundanos, como diz o filósofo, alcançadas por todos aqueles que aceitassem obedientemente a “salvadora” condução do Estado (MENEZES, 2011, p.91-92).

Segundo Foucault (2008), “o que há de mais importante para a nossa modernidade, isto é, para a nossa atualidade, não é, portanto, a estatização da sociedade, mas o que eu chamaria de governamentalização do Estado” (p. 142-143). Ou seja, ocorre a transformação das racionalidades e das tecnologias para que se operacionalize o exercício do domínio político, no qual a expertise terá um papel importante, visto que, para bem governar os sujeitos, é preciso conhecê-los, torná-los dizíveis.

Foucault refere que, de maneira global, é possível apontar que as formas de economia de poder no Ocidente foram: o Estado de justiça, nascido numa territorialidade feudal e correspondendo a uma sociedade de lei; o Estado administrativo, nascido numa territorialidade não mais feudal, que corresponde a uma sociedade de regulamentos e de disciplinas; e, por fim, um Estado de governo, que está relacionado à massa da população (com seu volume, território e sua densidade). Tal Estado de governo, que tem como objeto a população e no saber econômico seu instrumento principal, “[...] corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p. 146).

Em função disso, o Estado executa o jogo entre o singular (tecnologia do poder disciplinar) e o plural (biopoder), sendo o primeiro centrado no nível do corpo (individualizante) e o segundo voltado à biopolítica da espécie humana. Esse último opera sobre a população, um corpo com múltiplas cabeças (totalizante, massificador). Portanto, essa nova racionalidade política - o Estado governamentalizado - em que o poder opera de modo sutil, capilarizado por todas as relações sociais, por meio do investimento tanto em práticas disciplinares (sobre o corpo individual), quanto biopolíticas (totalidade da população), possibilita ao Estado governar mais.

Em suma, acredito ser pertinente ressaltar que o governo não está obrigatoriamente ligado ao Estado, ou que as ações de poder se concentrariam neste e depois se espalhariam pelo nexos social. Trata-se de uma ação sobre as condutas individuais e coletivas que o Estado, como instância mais visível, toma como elemento de sua racionalidade. Logo, o governo pode ser entendido como um resultado das ações de poder.

CAPÍTULO III

3 A AVALIAÇÃO ENQUANTO TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTO: ANÁLISE DOS EFEITOS NA CONDUÇÃO DA CONDUTA DOCENTE DO AEE

Ao iniciar este capítulo, em que volto meu olhar para a análise do material empírico da pesquisa - as avaliações dos alunos atendidos e acompanhados no AEE em cinco salas de recursos, denominadas salas multimeios em Florianópolis-SC, saliento que realizei a leitura dos 'ditos' dos documentos avaliativos elaborados pelos professores do AEE. Busquei, sempre que considerei necessário, intercalá-los com os 'ditos' expressos nos documentos legais analisados na primeira parte deste estudo, a respeito do serviço da Educação Especial.

É importante referir que o modo de definição das categorias analíticas foi pensado e elaborado a partir das recorrências presentes nos documentos e utilizando-me da ferramenta teórica governamentalidade, de Michel Foucault. Conforme foi visto, nos estudos desse pensador, ele elabora a noção de governamentalidade para problematizar e compreender os mecanismos de governo ou de condução da conduta que se ocupam da população para governá-la, torná-la administrável, útil e ordenada (produtiva), de modo a manter as forças estatais, subjetivando-a a um estado permanente de governo de si e do outro.

Com essa ferramenta conceitual em mente, foi possível a criação de três seções de análise que se inter-relacionam e se complementam para problematizar os efeitos dos discursos avaliativos na condução da conduta do docente do AEE:

- 1. *“Necessidade de diagnosticar/marcar e conhecer: estratégia acionada para se conduzir como docente do AEE”;***
- 2. *“Necessidade de normalizar: as práticas docentes frente ao aluno no AEE”;***
- 3. *“Necessidade de convencimento: a busca pela família e outros atores como parceiros para o governo e controle do aluno do desvio”.***

Embora eu já conhecesse os materiais e tivesse uma ideia dos discursos que os cruzavam, tive que fazer escolhas, deixar certas questões de lado, optar por outras, visto que tenho clareza de que, nesta dissertação, abordo uma entre outras tantas possibilidades de tratar a questão da avaliação enquanto tecnologia de governo do professor do AEE. Na perspectiva em que me apoio, seria incoerente pensar abarcar uma pretensa totalidade.

Acredito que as categorias referidas me possibilitam trazer, pela analítica, os efeitos dos discursos da avaliação no governo dos professores do AEE à escola inclusiva, qual seja a produção de um condizente com a racionalidade neoliberal contemporânea em uma sociedade de seguridade e controle. Trata-se de um profissional capturado como parceiro do Estado para conduzir a si e aos outros na busca de autorregular-se e produzir formas de vida capazes de condições mínimas de autogoverno e participação nos jogos de mercado e de consumo, colaborando, assim, para a segurança da população.

1. “Necessidade de diagnosticar/marcar e conhecer: estratégia acionada para conduzir-se como docente do AEE”

Ao formular essa categoria de análise, creio ser pertinente ressaltar que, no momento em que analisei os discursos nas avaliações, compreendi-os enquanto pertencentes a uma ordem discursiva ampla, a qual os regula, controla e os posiciona dentro de uma racionalidade que estabelece o que pode ser dito, o que pode ser pensado e compartilhado como verdade sobre os alunos, sobre as práticas docentes, a respeito das aprendizagens. Essas normas que regulam os discursos moldam formas de ser professor nas escolas contemporâneas e orientam os procedimentos que organizam suas práticas.

Com isso em mente, movo-me no sentido de problematizar os efeitos dos discursos avaliativos - enquanto identificação, categorização, controle e regulação da conduta de alunos e professores nos modos de ser docente do AEE na escola inclusiva. Considero esse professor como um profissional que precisa dar conta das especificidades dos grupos minoritários e numerosos que constituem um contingente populacional da franja social (LUNARDI, 2004) público alvo da Educação Especial, incluídos no ensino regular – sujeitos entendidos, no sentido foucaultiano do termo,

como anormais – que, em tempos passados, eram afastados, segregados ou excluídos do convívio social.

Saliento que não me proponho a dizer ou prescrever como deve ser a minha atuação e o modo de agir de meus colegas professores do AEE. Tampouco objetivo realizar um exercício de pensamento pautado em binarismos como bom/ruim, certo/errado para problematizar as práticas discursivas e não discursivas, de forma que não estabelecerei juízo de valor sobre elas, sobre a avaliação, nem sobre a inclusão.

Considerando a estreita relação e dependência dos processos de in/exclusão, tensiono-os nas formas de exercício das relações de poder e de saber que definem quem são os partícipes dessa relação, buscando entendê-los nos jogos de saber e poder que dão sentido às práticas de avaliação. Com isso, pontuo que não concebo a inclusão como oposta à exclusão; busco mostrá-la tramada às redes de poder em diferentes contextos históricos que nos permitem entender os movimentos de in/exclusão enquanto processos que não se superam ou se opõem, mas que se complementam e se estruturam dentro de uma mesma matriz epistemológica normativa, a qual contempla as diferentes posições que os sujeitos ocupam nas tramas sociais.

Nesse empreendimento, analiso a *necessidade de diagnosticar/marcar e conhecer: estratégia acionada para se conduzir como docente do AEE*. Debrucei-me sobre a produção de Michel Foucault para problematizar, no contexto das relações de poder, os mecanismos que marcam e classificam os sujeitos enquanto ocupantes de posições in/excludentes, abordando os modelos de *exclusão* e de *inclusão* de doenças como a lepra, a peste e a varíola, tematizados pelo autor nos cursos *Os Anormais* (1975) e *Segurança, Território e População* (1978).

A partir dessas figuras, realizo uma tentativa de mostrar que a in/exclusão vem sendo compreendida como uma ferramenta de gestão dos indivíduos e de controle social desde o medievo, “servindo, de certo modo, como raízes ainda que longínquas, dessa divisão entre normal e anormal” (LUNARDI, 2003, p. 136). A pertinência de abordar as práticas in/exclusivas também se dá por me possibilitar compreender o movimento que levou à necessidade moderna de diagnosticar, marcar, classificar, dividir sujeitos de acordo com fronteiras que os autorizam a ocupar seus lugares como normais/anormais, incluídos/excluídos,

desejados/indesejados em um mundo produzido pelo desejo da ordem e da mesmidade, garantindo a regulação, a normalização e a segurança de todos.

Sinalizo a importância de olhar para tais modelos históricos como condições de possibilidade à emergência de discursos sobre in/exclusão na modernidade e, dessa forma, tomar a história como uma ferramenta que possibilita entender a composição do presente, deixando “agir o saber do passado sobre a experiência e a prática do presente. (FOUCAULT, 2008c, p. 180). Esse autor aborda a prática de exclusão dos leprosos ocorrida durante toda a Idade Média, enquanto estratégia defensiva das cidades. Essa prática vinculava-se a processos de exclusão, de rechaço, “de uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não contato entre um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) e outro” (FOUCAULT, 2010, p.37), um modo de operação do poder que rejeita.

A lepra era considerada uma ameaça à ordem pública. Em função disso, os sujeitos leprosos eram retirados do convívio com as outras pessoas, isolados em quartos fechados, ou colocados para fora dos muros da cidade, implicando, de certo modo, uma desqualificação moral, jurídica e política dos indivíduos, os quais eram excluídos e expulsos do convívio social. Essas ações relacionavam-se aos modos de condução das condutas, para a proteção da cidade.

Havia, também, ausência de um saber sobre esses sujeitos e a respeito de suas enfermidades, impossibilitando a adoção de medidas que mantivessem os indivíduos na cidade e controlassem o alastramento da doença. Entendo que Foucault nos remete, nesse texto, a uma discussão sobre o que poderia ser normal e anormal nesse período da história, considerando as práticas de exclusão.

Lunardi refere que a figura da lepra teve como efeito a marginalização, concebendo um modo de operação de poder negativo porque,

O exílio do leproso, uma das maneiras de exercer o poder sobre os indivíduos e de controlar suas relações traz consigo a idéia de uma comunidade pura e livre de misturas, onde as práticas de exclusão significavam rechaço, desconhecimento e privação. Esse mecanismo de poder, além de ser exercido sobre os doentes da lepra, foi estendido aos loucos, criminosos, pobres e até mesmo aos deficientes (2003, p.137).

Assim, é possível constatar que, na intenção de purificar a comunidade, afastavam-se todos os indivíduos afetados pela doença. Nesse processo, ocorria a morte simbólica do leproso, porque ele “encarnava a ideia da decomposição da

carne, aquele que vivia um mundo dos mortos em vida” (LINHARES DA SILVA, 2005, p.41-42). Aconteciam, inclusive, nessa época, cerimônias fúnebres e transmissão de seus bens a outros.

Fazendo uma analogia às artes de governar, problematizadas por Foucault (1999, 2008b), é possível inferir que os modos de operação para a exclusão dos leprosos mostravam a operacionalidade do poder soberano, um poder de pompa, suntuosidade e ostentação, exercido nos limites territoriais. Tal poder marcava “uma divisão de tipo binário entre os que eram leprosos e os que não eram” (FOUCAULT, 2008b, p. 13) e, assim, decidindo a respeito do direito de vida e do direito de morte desses sujeitos. Tratava-se de um poder em operação “que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime” (FOUCAULT, 2010 p. 41). Enfim, um poder que operava por meio de suas formas negativas, um poder que “fazia morrer e deixava viver” (GADELHA, 2009).

Com os modelos inclusivos da peste e da varíola, abordados por Foucault nos cursos *Os anormais* (1975) e *Segurança, Território e População* (1978), é visível, no final do século XVII e início do século XVIII, a operação de um outro modo de defesa e gerência social, que era articulada no interior da própria sociedade: a quarentena. Para garantir a saúde e a ordem da população, a cidade era fechada para identificar os focos da peste, por meio do poder disciplinar que atuava de forma distinta ao modelo da lepra. Dessa forma, foi preciso estruturar e colocar em ação mecanismos disciplinares e estratégias de controle e vigilância permanentes para localizar os focos de contágio e controlar, vigiar, registrar e monitorar os enfermos ou sob risco de adquirir a doença, garantindo a saúde e a ordem da população.

Trata-se nesses regulamentos relativos à peste de quadricular literalmente as regiões, as cidades no interior das quais existe a peste, com uma regulamentação indicando as pessoas quando podem sair, como, a que horas, o que devem fazer em casa, que tipo de alimentação devem ter, proibindo-lhes este ou aquele tipo de contato, obrigando-as a se apresentar a inspetores, a abrir a casa aos inspetores. Pode-se dizer que temos, aí, um sistema que é do tipo disciplinar (FOUCAULT, 2008b, p. 14).

Foucault (2010) ilustra essa situação quando narra a mecânica da vigilância e do controle dos indivíduos em seus bairros, em suas casas, o chamado regime de inspeção: “E todos os dias os inspetores deviam passar diante de cada casa, parar e fazer a chamada [...] momento que se fazia a triagem dos indivíduos, entre os que

estavam doentes e os que não estavam” (FOUCAULT, 2010, p. 39). É perceptível uma inversão da prática de defesa e controle social para com o leproso. Portanto,

Uma organização como essa é de fato absolutamente antitética, oposta, em todo caso a todas as práticas relativas aos leprosos. Não se trata de uma exclusão, trata-se de uma quarentena. Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão. Vocês estão vendo que não se trata tampouco de uma espécie de demarcação maciça entre dois tipos, dois grupos de população: a que é pura e a que é impura, a que tem lepra e a que não tem. Trata-se, ao contrário, de uma série de diferenças sutis, e constantemente observadas, entre os indivíduos que estão doentes e os que não estão [...] uma tentativa para maximizar a saúde, a vida (FOUCAULT 2010, p. 39-40).

A lógica da inspeção não é mais a do distanciamento nem a que impede o contato, mas, sobretudo, é regida pela aproximação, individualização, observação e acúmulo de informações sobre esses indivíduos, ou seja, sobre a ordem da inclusão. A disciplina, enquanto tecnologia de poder que opera no detalhe, age sobre o corpo dos indivíduos, sobre o corpo individual. Ela esquadrinha todo um campo de visibilidade para controlar os indivíduos, aumentando os efeitos do poder disciplinar, pois nada escapa de sua permanente vigilância, da observação contínua, a qual só funciona graças à formação de saberes a respeito dos sujeitos.

Tal poder, de acordo com Foucault (1979) “[...] encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (p. 131). O autor refere que é um tipo de poder que “[...] categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Portanto, noto operar, no modelo da peste, um poder disciplinar que mede, controla e permite fixá-los como tal, fazendo funcionar o jogo de in/exclusão, marcado pela divisão entre o normal e o anormal.

Segundo o autor, em relação ao controle dos indivíduos, o ocidente contou com dois modelos “um é o da exclusão do leproso; o outro é o modelo da inclusão do pestífero. [...] a substituição como modelo de controle, da exclusão do leproso pela inclusão do pestífero é um dos grandes fenômenos ocorridos no século XVIII (FOUCAULT, 2010, p.37). No curso *Segurança, Território e População*, ministrado

em 1978, Foucault retoma as figuras da lepra, da peste e acrescenta uma terceira, a varíola.

A varíola foi uma doença infectocontagiosa causadora de epidemias mortíferas em meados do século XVIII. Por isso, houve várias tentativas de controlar seu contágio. Essas tentativas envolveram a inoculação e, no início do século XIX, como forma de conhecer e controlar as variáveis que diziam respeito às especificidades da população para gerenciar os riscos, a implementação das campanhas de prevenção e, num último caso, de acompanhamento do desenvolvimento e dos prejuízos deixados pela doença.

Para tanto, foi necessário ao Estado fazer uso de um saber que operava com cálculos de probabilidade, com estimativas, com medidas comuns - o saber da estatística, empregado para mapear a vida da população. Era imprescindível produzir um saber a respeito da doença, investigando a vulnerabilidade ao contágio, as condições de moradia e a possibilidade de as pessoas se infectarem. Com essas informações, era passível ao Estado governar a população, mantendo-a em segurança, por meio da utilização de instrumentos sutis e eficazes.

Nesse sentido, as estratégias utilizadas para controlar a varíola não se referiam tão somente a uma intervenção individual, sob o corpo do indivíduo, como acontecia com a peste. As estratégias utilizadas, as ações pensadas direcionam-se a um corpo coletivo, um corpo vivo, com muitas cabeças: a população “um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável” (LOPES e VEIGA-NETO, 2007, p. 955), desenvolvendo mecanismos outros no que diz respeito à seguridade da população.

Na medida em que se pensa em promoção da vida, trata-se de uma tecnologia de poder colocada em operação, que não substitui a disciplina, mas que a ela se articula e se potencializa mutuamente, a qual Foucault denominou de biopoder. Um poder massificado, que se preocupa em gerir e em prevenir a vida da população, tendo como campo de intervenção não mais o corpo individual, todavia os fenômenos coletivos, por meio de mecanismos de seguridade.

[...] a nova tecnologia que se instala não se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por

processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença etc. (FOUCAULT, 1999, p. 289).

Foucault refere que, com os processos de inclusão da peste e da varíola, tem-se as condições de possibilidade para o aparecimento de “um poder que é, enfim, um poder positivo, um poder que fabrica, que observa, que sabe, um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos” (FOUCAULT, 2010 p. 41). Enfim um poder que se preocupa em gerir e em prevenir a vida de determinada população, em “fazer viver e deixar morrer”.

Ao discorrer a respeito dos modelos da lepra, da peste e da varíola ocorridos no ocidente, tive como intenção mostrar que as preocupações com a in/exclusão não são típicas de nossos dias, nem são de hoje a operacionalidade das distintas, porém complementares, tecnologias de poder que atuam focalizando objetos igualmente distintos, cujos modos de condução podem ser considerados condições de possibilidade para a emergência da sociedade disciplinar. Sei que não existe qualquer tipo de substituição entre elas.

Não há, em um primeiro momento, um poder soberano que é substituído por um poder disciplinar que, posteriormente, é substituído pelo biopoder. Não é disso que se trata. Ao contrário, tratam-se de diferentes ênfases. O que se vê são formas de poder diferenciadas, as quais se complementam no interior de uma sociedade como a nossa. Tais modelos podem ser entendidos como “instigantes metáforas para pensar os processos de inclusão e exclusão a que estão submetidos os grupos ou os indivíduos deficientes na sociedade em geral” (LUNARDI, 2003, p.139).

Isso ocorre na medida em que elas servem para fazer um exercício sobre as tramas de saberes e poderes que, por meio da linguagem, ora produzem sujeitos incluídos, ora produzem sujeitos excluídos na contingência histórica. Essas ideias me levam a pensar na intencionalidade política, de controle, ordenação e organização social da inclusão.

Dessa forma, assim como Lunardi (2005, s/p. edição on-line), entendo que podemos ser “excluídos de alguma situação e incluídos em outra, não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído”; Nas palavras de Pinto (1999, p. 39), “o que há são jogos de poder, em que, dependendo da situação, da localização e da representação, alguns são enquadrados e outros não”. Em decorrência, são processos que, nas tramas desse poder, podem ser entendidos

como “duas faces da mesma moeda, de uma mesma matriz de poder” (LUNARDI, 2005, s/p).

Como fiz inferência no primeiro capítulo dessa dissertação, o projeto moderno se estruturou e foi marcado pelo desejo de ordenação e de organização de todas as coisas do mundo, ou seja, um tempo caracterizado pela garantia da ordem, pela estruturação social, pela busca da mesmidade, da segurança, da estabilidade, da previsão de lugares, da exatidão. No entanto, esse projeto só pode ser pensado a partir de seu inverso, de seu outro, daquilo que nega, que escapa da ordem, da natureza, da pureza, da perfeição do ideal moderno.

De modo geral, é possível afirmar que essa necessidade de ordenamento era condição de possibilidade para que fossem produzidos saberes científicos que categorizassem, explicassem as coisas e as pessoas, ou seja, os “outros”, os “estranhos”, os quais, de alguma forma, colocavam em risco a tão desejada ordenação social. Para ilustrar isso, temos os nominados, marcados como loucos, os desajustados, as pessoas com deficiência. Na realidade, são estabelecidas fronteiras das posições ocupadas pelos sujeitos nas tramas sociais. Tais fronteiras definem os autorizados a participar do lado dos excluídos ou dos incluídos, por intermédio de redes de saber e poder (LOPES, 2007).

Concordando com Veiga-Neto, defendo que é interessante pensar as práticas inclusivas como “o primeiro passo numa operação de ordenamento, visto que é necessária a aproximação com o outro, com esses ‘estranhos’, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro” (2011, p.113). Essa produção de saberes pela necessidade de se compreender as coisas possibilita gerenciar esses sujeitos, administrá-los, controlá-los, guiá-los, conduzi-los a um fim estabelecido, quais sejam as práticas disciplinares e biopolíticas. Essas objetivam a garantia da ordem e a seguridade da população produzida como de risco, a qual se quer manter sob vigilância. Porém, não envolve apenas esses sujeitos, mas também suas famílias, seus professores.

Governa-se a todos de forma mais efetiva, de modo que, quanto mais eles forem definidos, maiores as probabilidades de serem normalizados. Analisando os discursos que constituíram as avaliações produzidas pelos professores do AEE, chama atenção às identificações das ‘anormalidades’ por meio de designações

clínicas. Evidenciou-se que tais discursos vinculam-se ao campo médico e psi de saber colocados em exercício sob a orientação da norma. É o que indicam os fragmentos a seguir:

Criança com atraso no desenvolvimento motor, linguagem e cognitivo(SA 2009)²⁵;

Surdez Bilateral Profunda (OE) Severa (OD) (SA2010);

O aluno foi diagnosticado como autista (SD 2011)

Lesão Medular (SE 2011);

Apresenta Deficiência Múltipla sensorial (Síndrome de Down e Perda auditiva mista Bilateral -Diagnóstico realizado em 07/11/05). (SC 2009)

Tratam-se de classificações diagnósticas que, de certo modo, justificam as ações dos alunos, suas aprendizagens, formas de ser e de se conduzir, ratificando a utilização de medicações e a necessidade de normalização. Parece-me que, quanto mais marcados forem esses alunos (anormais), mais visível é a normalidade dos demais alunos que convivem com eles no ambiente escolar. Temos os discursos clínicos médico e psi (psicológicos, psiquiátricos) e especializados compondo um campo de intervenção e atuação, o qual se que amplia e invade a escola, apresentando diagnósticos que marcam o aluno pela nomeação da sua anormalidade, capturando-os dentro das classificações diagnósticas.

Está em processo de avaliação com neurologistas e psiquiatra. Passou por período difícil de adaptação no NEI. Está sendo avaliado o diagnóstico inicial de TDAH, pois a médica que o acompanha acredita em transtorno psiquiátrico associado. (SA 2010)

C. apresenta diagnóstico de catarata congênita e nistagmo em ambos os olhos (operada pela 1ª vez aos 3 meses de idade). Também apresenta sintomas de déficit de atenção e hiperatividade (segundo o psiquiatra MLS - em 12/04/2006) e encefalopatia crônica não evolutiva (segundo o neuropediatra EG – em 12/11/2009). (SE 2011)

Foi diagnosticada com Paralisia Cerebral, hemiparesia espástica direita e deficiência intelectual leve. A aluna F. foi encaminhada ao Núcleo

²⁵ As transcrições dos discursos recorrentes nas avaliações quando em bloco serão colocadas no texto com um breve recuo(2,5) , em itálico, fonte arial 11. No corpo do texto,serão mantidas em itálico, mas no tamanho padrão, Arial 12. As siglas SA, SB, SC, SD, SE entre parênteses e seguidas do ano, foram utilizadas como forma de diferenciação entre as cinco salas multimeios que colaboraram com o envio das avaliações para a execução da pesquisa.

Desenvolver para ser avaliada em relação a sua aprendizagem, a menina está com 11 anos e ainda não está alfabetizada (SD 2010)

No que diz respeito ao seu diagnóstico, G vive em constante avaliação e diferentes laudos são apontados. G aguarda avaliação da APAE e de exames solicitados pela Geneticista. (SC 2011)

Nesse sentido, é possível visualizar a norma em sua positividade, uma vez que, por comparação, gera a normalidade, a anormalidade, classifica, hierarquiza, ordena e regulamenta. Nessa direção, tudo e todos estão no registro da norma, ao abrigo da norma. Por meio dos laudos emitidos por neurologistas, equipes interdisciplinares e psicólogos, detectamos a norma envolvida no processo disciplinar de normação²⁶, de identificação da anormalidade, que produz subjetividades.

Esses diagnósticos, no meu entendimento, além de marcarem a divisão binomial entre normais e anormais, produzem saberes a respeito dos sujeitos, classificando os alunos em categorias e subcategorias cada vez mais minuciosas. Incluir e aproximar esses sujeitos, os quais, por um longo tempo, pertenceram ao 'outro lado da fronteira' na sociedade e na escola, torna-os conhecidos, menos estranhos, naturalizados no contexto escolar e, em função disso, governáveis. "Todos sob um mesmo teto" e de forma ordenada, o que permite um modo mais sutil, capilarizado e efetivo de governo dessa população, de maneira a prevenir o risco de exclusão, atendendo, de modo intencional, aos ideais de igualdade e justiça para todos.

Julgo interessante referir que a presença ou a necessidade avaliação diagnóstica e da consequente normação dos alunos não é algo inesperado, tampouco uma novidade, ela é recorrente nas práticas discursivas e não discursivas da Educação Especial, de forma que é possível dizer que os saberes clínicos médicos e psicológicos são condições de possibilidade para a emergência, em meados dos séculos XVIII e XIX, no campo da Educação Especial, seja para as práticas nas instituições especializadas, seja para as desenvolvidas na escola inclusiva. Isso foi mostrado no estudo dos discursos das políticas atuais envolvendo

²⁶ Disserto sobre a norma, enquanto elemento que circula entre os mecanismos disciplinares e de seguridade, na sessão voltada para a próxima unidade de análise deste trabalho, em que abordo a condução da ação docente para a necessidade de normalizar os alunos atendidos no AEE.

a Educação Especial e direcionadas à inclusão, analisadas na primeira parte deste estudo, já fazendo inferências com a condução da conduta docente.

Por isso, entendo que, enquanto campo de poder e saber, a Educação Especial, que, tradicionalmente, ocupa-se da educação dos alunos desviantes da norma, como “uma estratégia para garantir a segurança do processo de inclusão” (LUNARDI, 2003, p.163), reconfigura-se e passa a contar com o AEE ofertado nas salas de recursos, de modo a complementar e suplementar a escolarização dos alunos em processos de escolarização incluídos na escola. Logo, a Educação Especial não desaparece, contudo parece intensificada, marcando seus espaços para garantir a inclusão. Isso é feito com o intuito de materializar as ações inclusivas dentro das escolas, ofertando condições de permanência desses alunos na escola regular.

Nos excertos abaixo, é possível visualizar, por meio da analítica, a condução da conduta docente em encaminhar alunos para serviços de apoio exteriores à escola, no sentido de buscar uma avaliação para aquele aluno ainda não diagnosticado ou, até mesmo, solicitar reavaliação, como forma de justificar, ou não, a necessidade de um atendimento especializado.

Foi encaminhado para APAE e avaliado como aluno com Deficiência Intelectual e distúrbio articulatorio, porém não foi considerado elegível para o AEE. R. foi encaminhado para atendimento fonoaudiológico, psicológico e avaliação auditiva pelo posto de saúde e aguarda ser chamado. (SA 2009)

Apresenta: Alguns elementos de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e dificuldades no comportamento. Realizamos acompanhamento e orientação na sala de aula e para a família. O. foi encaminhado para uma reavaliação na APAE, entretanto até este momento ainda não foi chamado. O estudante é acompanhado pelo Neurologista Infantil do Hospital Universitário, foi encaminhado pelas professoras da Sala Multimeios, segundo orientação do Parecer Técnico da APAE de 2009.

A última consulta do ano foi no dia 17/11/2010, antes desta a escola em parceria com a professora de Sala Multimeios solicitou ao médico uma impressão diagnóstica do estudante com o intuito de ter mais subsídios para oferecer suporte ao O., pois o mesmo será estudante do 1º ano do Ensino Fundamental em 2011 e ter voltado apresentar problemas comportamentais. Segundo a indicação médica o aluno impressiona como tendo alguns elementos de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e dificuldades no comportamento. (SC 2010)

V. veio de Porto Alegre com o diagnóstico de Déficit de Atenção, tomando medicamento. Em 2009, o estudante foi à médica Neurologista, acompanhado por sua mãe, onde recebeu diagnóstico de retardo mental leve

e encaminhamento para avaliação psicopedagógica. V. frequentou o atendimento no CAPSI até no início deste ano. O estudante tem retorno com a médica no dia 21/12/2010. No momento vem recebendo somente o acompanhamento da Sala Multimeios, realizamos alguns atendimentos que nos permitem questionar este diagnóstico, porque não encontramos elementos que justifiquem esta impressão diagnóstica, visto que V. não parece demonstrar dificuldades em relação à elaboração de conceitos, estabelece relações entre fatos e acontecimentos, desenvolve suas ideias de forma lógica, realiza atividades complexas e demonstra habilidade social. (SC 2010)

É importante salientar que não questiono a importância do diagnóstico, uma vez que entendo que ele produz saberes sobre os sujeitos, podendo ser necessário e produtivo no ambiente escolar. Ele pode representar uma estratégia para a identificação, classificação, ordenação e categorização dos alunos, para a prescrição de ações terapêuticas e educacionais mais adequadas a eles, bem como para a determinação dos lugares que esses sujeitos não aprendentes devem ocupar na escola inclusiva.

Na concepção de Freitas (2011),

O conceito de diagnóstico pode trazer inúmeras conformações, dependendo da teoria e/ ou do tempo histórico em que se constitui. Um diagnóstico elaborado com cuidado é interessante e necessário. [...] O diagnóstico é importante [...]. O diagnóstico traduzido em rótulo desencadeia dispositivos de armadura (p. 32-33).

Entendo que de Freitas (2011) corrobora aquilo que eu venho pensando e tensionando em relação ao diagnóstico. Sem querer estabelecer valoração, o que me preocupou (e me preocupa) são os efeitos do discurso clínico dentro da escola, a legitimidade atribuída para esse saber, no sentido de ele parecer ter supremacia sobre os saberes pedagógicos e, dessa forma, explicaria todos os comportamentos e atitudes do sujeito, o qual, por algum motivo, não se dá bem na escola. Assim, o diagnóstico, reduzindo esse sujeito a sua deficiência, transtorno ou desvio, pode enfatizar muito mais limitações que as potencialidades dos alunos.

Acredito que essa questão merece um olhar mais atento em função de sua complexidade, pois nela está imbuída toda uma forma de compreender os alunos não-aprendentes, a partir de sua inscrição no campo das patologias. A partir das práticas diagnósticas, é colocada em movimento uma discursividade que envolve os saberes pedagógicos e psicológicos.

Esses produzem verdades sobre determinada deficiência ou transtorno, gerando, igualmente, um rótulo, uma marca sobre o sujeito. Causa-me incômodo a naturalização do diagnóstico, no sentido de que quase não nos autorizamos colocar em suspeita as verdades fabricadas que o diagnóstico menciona, os conceitos produzidos em sua contingência histórica e os efeitos na vida desses alunos, em seus processos de escolarização, ou ainda de nos perguntarmos, olhando para o presente, como as coisas se tornaram o que são.

No que tange à análise da materialidade de pesquisa, é recorrente, no material empírico, serem encontrados discursos que conduzem os professores do AEE a realizar encaminhamentos de alunos para avaliação considerando o pedido realizado pelos professores de sala de aula, a partir dos relatos e de suas observações. Fiz inferência a isso no primeiro capítulo dessa dissertação, ao abordar as constantes indagações e questionamentos que surgem na escola, nas turmas em que há alunos incluídos.

Os motivos dos encaminhamentos são distintos, envolvendo argumentos que apontam atitudes indesejadas, comportamentos inadequados de agitação constante, que atrapalham o andamento das aulas, bem como aqueles que inquietam e preocupam os professores pela quietude, distração, por parecer não ouvirem quando chamados pelo nome pela professora e pelos colegas, pelo retraimento, pela não aprendizagem, suspeita da necessidade do uso de lentes corretivas ou de superdotação.

A partir da fala da professora J., de História, no 1º Conselho de Classe (dia 25/05/10), começamos o processo de investigação para Altas Habilidades/superdotação. Foi entregue uma ficha indicadores de superdotação para alguns professores (Matemática, História, Inglês, Português e Geografia). Depois foi chamado os pais para uma conversa e solicitação do preenchimento do questionário. Estes documentos foram encaminhados pela Sala Multimeios para avaliação na FCEE (NAAH/S) no dia 02/08/2010. Entregues para A. – coordenadora. (SB 2010)

A aluna em questão está na espera para avaliação na APAE, seu encaminhamento se fez necessário pela enorme dificuldade de aprendizagem em relação apreensão de conceitos e na linguagem escrita segundo relatado da professora de sala de aula. (SC 2011)

Enfim, tratam-se de alunos que se mostram improdutivos, os quais apresentam um descompasso entre o tempo escolar e o seu tempo para suprir as

demandas pedagógicas e, de certa forma, escapam da normalidade, causando preocupação na escola como um todo. Na escola, o tempo e o espaço constituem categorias utilizadas para posicionar os alunos. Segundo Lopes (2008, p.42-43), “O tempo escolar é que vai determinar o tempo do sujeito, enunciando para ele como, o que, e em qual fase do desenvolvimento determinadas aprendizagens devem acontecer”.

Em estudo recente produzido por Lockmann (2010)²⁷, a autora indica que o relato dos professores, como uma ação produtiva para as intervenções clínicas, já era destacado desde o início do século XX pelo médico Alfred Binet, em suas investigações sobre o desenvolvimento corporal associado ao atraso mental das crianças. Binet considerava que, ao professor em função de estar em constante contato com elas em sala de aula, tendo-as sob vigilância contínua, era possível a coleta de um maior número de informações sobre as crianças. Essas informações, ao serem relatadas ao médico, constituíam-se dados importantes para qualificar a investigação diagnóstica, na medida em que a descrição dos comportamentos, das atitudes, das formas de agir e se comportar, na escola, possibilitam ao médico analisar todas as informações fornecidas e confirmar ou rejeitar um diagnóstico.

Apresento mais um fragmento avaliativo que pela analítica desenvolvida ratifica esse modo de pensar:

Neste ano a professora de sala de aula juntamente com a equipe pedagógica da escola solicitaram uma observação da criança no seu contexto escolar, alegando falta de interação e comunicação por parte da N. Sendo assim, observamos e encaminhamos a aluna para uma avaliação auditiva pois a mesma parecia não ouvir, após o resultado desta avaliação encaminhamos para APAE. (SC 2011)

Diante disso, Lopes (2008, p.50) alerta para o cuidado com o que se diz sobre os alunos, devido à importância dos ditos dos professores, uma vez que os docentes “ao escreverem sobre seus alunos, os constituem não só dentro da escola, mas em todos os outros espaços de vida por onde os alunos transitam”. A escola e outras instituições de sequestro, tais como prisão, fábrica, hospital, produzidas na modernidade, objetivam fixar, enquadrar e normalizar os indivíduos, construindo, dessa forma, uma sociedade mais produtiva e segura.

²⁷ Trata-se da Dissertação de Mestrado produzida por LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população.** Porto Alegre: PPGEDU/ UFRGS, 2010.

Para tal, é preciso um controle sobre cada indivíduo, de suas forças, através de um longo processo de individualização, o qual acontece pelas técnicas disciplinares que agem no nível microscópico/corpo e atingem o contingente de totalização por meio do modo de operação do biopoder que age sobre a população. Nas palavras de Foucault, (2008b),

Para garantir a segurança é preciso apelar, por exemplo, para toda uma série de técnicas de vigilância, de vigilância dos indivíduos, de diagnóstico do que eles são, de classificação de sua estrutura mental, da sua patologia própria, etc., todo um conjunto disciplinar que viceja sob os mecanismos de segurança para fazê-los funcionar” (p.11).

Portanto, dar a palavra ao médico pode ser uma importante estratégia de governo da população, considerando a possibilidade de nomear um desvio, uma anormalidade, superdotações que o sujeito vem apresentando na escola. Em decorrência disso, é possível prever atitudes e comportamentos. O poder médico se constitui porque ele pode definir a norma e controlar o anormal, de forma que os discursos clínicos acabam tendo valor e poder de verdade. Sabendo o que o sujeito apresenta, estabelecendo-lhe características, níveis de desenvolvimento, fazendo prescrições, fica mais fácil intervir para normalizar, governar e gerenciar a vida da população de risco.

2. “Necessidade de normalizar: as práticas docentes frente ao aluno no AEE”.

Na sessão anterior, com base no corpus da pesquisa, como já citado, busco os discursos avaliativos que circulam no AEE, nos quais procurei captar as ações sobre outras ações (governo das condutas docentes) e os efeitos produzidos. Assim, dissertei sobre a necessidade de diagnosticar como estratégia do Estado Governamentalizado para o modo de conduzir o docente do AEE em sua prática. Por isso, compreendo o diagnóstico/avaliação como elemento que impulsiona práticas pedagógicas aos alunos do desvio, marcando seus lugares/posições/tempo na escola.

Varela e Alvarez-Uria (1992) explicitam que a escola “nem sempre existiu” (p.68), embora sua presença, enquanto instituição formadora, esteja naturalizada socialmente. Os autores colocam como condições de possibilidade para a

emergência dessa instituição: a definição de um estatuto de infância a partir do século XVI - em que se cria a infância para poder governá-la, o surgimento dos especialistas sobre a educação do infantil (professores, médicos, higienistas), em específico a pedagogia.

A escola surgiu também em função da criação de um espaço destinado para a educação das crianças, combatendo os outros modos de educação menos formais que existiam na época, como a realizada nos espaços da família e religiosos. Ainda, ocorreu a imposição da obrigatoriedade escolar que institucionalizou a escola enquanto instância universal por meio de decretos e leis, mantidos pelo Estado, no final do século XIX e início do século XX. Essa inovação atendeu às necessidades de um momento histórico em que a criança passa a ser pensada como sujeito pedagógico.

Tal sujeito precisa de um espaço para a sua educação, de modo que a educação da infância passa a ocorrer em lugares fechados. Crianças passam a ser enclausuradas na escola “maquinária de governo da infância” (ibid, p.69)²⁸ - a que Foucault denomina, juntamente com outras instituições surgidas na modernidade, como as fábricas, os asilos, os hospitais e as prisões - de ‘instituições de sequestro’, espaços que apresentam funcionalidade regulamentadora, controladora, ordenadora e disciplinadora.

Nessa mesma época, emerge um corpo de especialistas sobre a educação da criança “todo um conjunto de saberes extraídos do trato direto e contínuo com esses seres encarcerados [...] saberes relacionados com a manutenção da ordem e da disciplina, o estabelecimento de níveis de conteúdo, a invenção de novos métodos de ensino” (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p.80), observações e descrições as quais operacionalizam o estabelecimento de padrões para comparação.

²⁸ Menezes (2011) refere que, a partir dos estudos de Varela-Alvarez-Uria, a escola pode ser entendida como uma maquinaria de normalização inventada na modernidade como um dos lugares privilegiados para o exercício da disciplina. Essa escola tem, no Estado, uma fonte de energia que inaugura seus movimentos. Tais movimentos são transmitidos por um conjunto de engrenagens a um conjunto de máquinas que, uma vez em operação, buscam, ao final, a produção de sujeitos dentro de padrões estabelecidos em cada tempo. Essas máquinas podem ser compreendidas pelo conjunto de práticas desenvolvidas no interior da escola que, engendradas umas nas outras, produzem esse sujeito idealizado. (p.82)

É possível acreditar que, com a ascensão da burguesia ao poder, houve a institucionalização da escola como uma dentre outras estratégias “destinadas ao controle das classes populares [...] como complemento eficaz de transformação das classes perigosas e de suas cotidianas formas de existência” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 88), por meio da imposição da obrigatoriedade escolar pelo poder público e sancionada pelas leis. Logo, pode-se inferir que a escola não surge ao acaso, mas pode ser considerada uma fabricação burguesa para “civilizar os filhos dos operários”, assentada no direito de todos à educação, para a conquista do progresso. Nas palavras de Menezes,

A operacionalização dessa transformação do “potencial perigo representado por alguns” ao “idealizado progresso de todos” passa pela escola, maquinaria de normalização que atua pela disciplina na produção desse tipo ideal de homem instituído na lógica moderna. Assim, temos no século XIX e meados do XX uma sociedade cronologicamente localizada como contemporânea que se desenvolve na esteira de um modo de vida que pode ser nomeado de moderno (disciplinar), cuja implementação tem a escola como uma de suas principais responsáveis. [...] tal instituição acaba produzindo um tipo de sujeito adequado a esse fim que e condição de possibilidade para as ações inclusivas contemporâneas. [...] entendo que e pela invenção da escola que se inventa um espaço privilegiado para a produção do sujeito cartesiano, um sujeito racional, consciente de si mesmo, subjetivado para planificar e responsabilizar-se por sua autocondução (2011, p.83-84).

Dessa forma, acredito ser possível se considerar a escola como maquinaria de governo da população, um espaço em que o poder disciplinar e o biopoder atuam juntos, um ambiente para a constituição de sujeitos homogêneos, disciplinados, considerando uma norma e um padrão cultural e historicamente construídos. “A grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados” (VEIGA-NETO, 2007, p. 98), críticos e reflexivos. Segundo o autor,

o sujeito passou a ser visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais; mas dado que sua racionalidade não estaria completa, faz-se necessário um projeto pedagógico que o tire da minoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história (2000a, p.50).

Nessa perspectiva, esse sujeito inacabado alcançará pela escolarização a sua plenitude, tornando-se crítico, reflexivo, centrado, normal. Posto isso, meu intuito é discorrer, pela analítica, sobre a necessidade de normalização dos sujeitos

desviantes, por uma questão biopolítica, de seguridade populacional. Entendo que a busca pelo diagnóstico coloca em funcionamento a necessidade de normalização como estratégia para a regulação, o disciplinamento e o controle do risco sobre esses sujeitos desviantes da norma - os outros, os 'anormais'. Isso ocorre porque a avaliação torna-os visíveis, conhecidos, menos estranhos, passíveis de serem capturados nas categorizações e classificações e, portanto, normalizados e governados.

Na perspectiva foucaultiana, a norma pode ser compreendida como o elemento que circula entre o disciplinar e o regulamentador. Essa tem, como função, a capacidade de controlar e disciplinar o corpo e os acontecimentos sociais, acompanhando os dispositivos de segurança mobilizados pelo biopoder. De acordo com o autor,

Pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e a população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a "norma". A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar (1999, p.302).

Ela surge nos mecanismos do poder disciplinar, um poder que se exerce por vigilância, no século XVIII, e que traz, em seu bojo, o discurso da regra, o qual se configura naturalmente no campo das ciências humanas, em que os saberes psiquiátricos, médicos, psi e pedagógicos que fomentam a ideia de direitos humanos são colocados em funcionamento pelo código da norma, da normalização. (HERMES, 2012). Em tal processo, a instituição escolar possui um papel preponderante enquanto "aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino" (PORTOCARRERO, 2004, p.173), pois nela ocorre a permanente comparação de cada um com todos, possibilitando medir e sancionar.

Assim, nas disciplinas, partia-se de uma norma, de um modelo ideal previamente definido como norma. Normal é quem se enquadra no modelo, e anormal aquele que não se enquadra. A norma funciona como um princípio de comparação, de medida comum, por meio de uma regularização binária louco/não louco, normal/anormal, deficiente/não deficiente, como vimos na categoria analítica

anterior, que embasa as políticas de in/exclusão, naturalizando a anormalidade em seu interior.

Segundo Lunardi (2001, s/p. edição on-line),

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, vale-se das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade[...]. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em suas linguagens (Skliar, 1999, p. 19).

Com isso, é possível compreender qual é sujeito do discurso da Educação Especial e das políticas de inclusão, o sujeito da doença, da anomalia, do desajuste, que necessita ser re-educado, normalizado, um discurso que aborda e reduz a questão da diferença à da diversidade, a partir da normalidade. O vínculo histórico dessas práticas acontece na emergência de uma racionalidade científica, inscrita no campo da educação obrigatória para os sujeitos com deficiência, que ocorre na virada do século XIX para o XX, para a correção da infância anormal, como pontua Lunardi (2003), momento histórico em que se organizam as condições de possibilidade para atenção à educação dos sujeitos considerados com deficiência.

Aproximando essa discussão com a especificidade da surdez, é perceptível que os discursos inclusivos referem-se sobremaneira a primazia de inserção educacional de alunos surdos dividindo a mesma sala de aula com os ditos normais, e, no AEE, isso é realizado no contraturno escolar. Pelo imperativo da inclusão, como já discutido nesta dissertação, essa deixou ser uma possibilidade, tornando-se uma imposição, a partir de uma teia discursiva de saberes e poderes que constituem verdades pautadas nos direitos humanos, igualdade de oportunidades e democracia. Por isso, ocorreram a reconfiguração das práticas da Educação Especial e a oferta do AEE como garantia de inclusão.

Pensando nos dizeres e fazeres sobre os sujeitos surdos que conduzem a ação docente no AEE, pela análise da materialidade empírica, foi possível notar que aos alunos com surdez, ou com perda auditiva cujas famílias optam pelo serviço do AEE na escola - em todas as salas que compuseram o corpus da pesquisa - existe a indicação de que o atendimento “segue as diretrizes Política de Educação Especial do MEC, de janeiro de 2008. Nele são trabalhados: o ensino da Libras e antecipação

de conteúdos, ministrado pelo instrutor de Libras, e português para surdos, ministrado pelas professoras da sala multimeios” (SC2010).

Logo, os professores que recebem esses estudantes no AEE, com o objetivo de melhor atendê-los, são direcionados no que devem saber, em como devem agir, ou seja, constitui-se um domínio de saber ao professor do AEE para a educação do sujeito com surdez. Nesse sentido, os professores são conduzidos a oferecer os atendimentos nas salas multimeios, priorizado a ampliação ou a aquisição de vocabulário em Libras, a antecipação do conteúdo escolar e a aprendizagem do português escrito, segundo demonstram os excertos abaixo.

Foi desenvolvido atividades de ampliação do vocabulário em Libras e em Língua Portuguesa. Frequentou os atendimentos no AEE duas vezes por semana. A professora de Libras apoiou a comunicação em Libras. O aluno está aprendendo rápido porque é muito esforçado para a aprendizagem do conhecimento das palavras em português. Sempre quer terminar atividade. Ele presta muita atenção nas atividades e quando tem dúvidas ele sempre pergunta para professora surda. Aluno apresentou muitos avanços, atingindo os objetivos propostos. (SA 2010)

B. está cursando a 8ª série, tem diagnóstico de surdez com perda parcial em AO, sua comunicação acontece através de LIBRAS e português (oraliza). A aluna está desenvolvendo a escrita em português, compreende pequenos textos, mas ainda demonstra dificuldades em relação ao conceito das palavras e a ideias abstratas. Sempre que formula frases escritas, faz primeiro na estrutura da LIBRAS, ainda necessita de auxílio para organizar na estrutura do português. B. demonstra ter uma boa compreensão dos conteúdos escolares, mas é importante ter esses conteúdos trabalhados em LIBRAS, ainda não possui autonomia para ler em português e formular suas ideias. A aluna ainda tem necessidade de continuar desenvolvendo vocabulário tanto em LIBRAS quanto em português e também precisa estruturar a escrita em português. B. é uma aluna que se relaciona bem com todos, mas possui um temperamento forte, e em vários momentos demonstra rebeldias, se negando a realizar atividades propostas tanto em sala de aula como no AEE. Sugiro que B. continue frequentando aulas de LIBRAS e de português escrito. (SD 2011)

Houve dificuldade de adaptação de AL na escola, uma vez que a comunicação com a aluna foi dificultada pelo fato de ela não saber Libras. A Aluna demonstrou recusa em participar das atividades propostas e em aceitar algumas combinações realizadas no AEE, alternando momentos em que se mostrava arredia, chutava as professoras, gritava, rasgava as atividades, com outros em que demonstrava gostar dos atendimentos de Português para surdos, e das atividades. O professor M. realizou o ensino da Libras e de Libras no AEE, a aluna mostrou-se mais aberta para aceitar o outro. A aluna está se apropriando rapidamente dos sinais de Libras, aumentando seu repertório lingüístico O professor ensina Libras na turma da aluna, facilitando a comunicação com os colegas. (SE 2011)

Esses excertos confirmam que a Libras é reduzida, nesse caso, a um recurso de acessibilidade no ensino regular, e por isso, empregada como uma estratégia normalizadora e de controle social na escola. Em função disso, os professores do AEE e o professor de Libras identificam os problemas enfrentados pelos alunos, como, por exemplo: o parco repertório em Libras, o que dificulta a comunicação, tanto no AEE quanto na sala de aula e a necessidade da aprendizagem da escrita em português. Assim, ao profissional dessa área, caberá planejar ações pedagógicas para suprir essas especificidades apresentadas pelos alunos. Ressalto que, ao afirmar isso, problematizo a naturalização da marcação da diferença surda pela especificidade linguística desses sujeitos.

Sabemos que o reconhecimento e oficialização da Libras, pela Lei 10.436, de 24/04/2002, são uma importante conquista no campo educacional pela militância surda no intuito de buscar melhorias na educação de surdos, por meio da reivindicação de direitos linguísticos, ou seja, da educação bilíngue. A referida lei, entre outros elementos, reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão que se caracteriza por um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, bem como define Libras como integrante do currículo dos cursos de pedagogia, licenciaturas e fonoaudiologia.

Lopes (2007a, p.81-82) refere que “os surdos que reivindicaram espaços específicos em que os profissionais soubessem a língua de sinais para se comunicar com os alunos, estão sendo hoje tomados pela própria invenção” pois criaram-se condições para que fossem incluídos na escola inclusiva e, dessa forma, o apagamento da diferença surda. O Decreto 5626/2005, entre outras definições, determina a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para os surdos. Esse decreto institui, também, a disponibilização de intérpretes, entre outras especificações. Com a promulgação da Lei 10.098/2000, temos a formação de intérpretes e a naturalização da Libras como garantia de acessibilidade, de modo a romper as barreiras de comunicação e o acesso à educação.

Para Guedes,

Ao operar –se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, opera-se a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sua comunidade na escola. Vê-se[...] a libras sendo usada como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda. Observa-se toda a heterogeneidade cultural surda sendo reduzida a uma língua de tradução,

que na escola vem a possibilitar o acesso à língua portuguesa e aos demais conteúdos, constituindo outras formas de ouviturismo (p.38).

Estes documentos constituem um discurso que marca a surdez na esfera da deficiência e subordina a Libras ao português, visto que a Libras não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa. Problematizo tais questões porque, de acordo com o que foi visto, elas tiveram, como efeito, um reducionismo da diferença surda à língua de sinais, indo ao encontro do que demonstram os excertos anteriormente referidos.

Em vista disso, os discursos no campo das políticas inclusivas consideram o bilinguismo como sendo a prática mais adequada para contemplar as particularidades dos surdos. Não desconsiderando a importância do bilinguismo, o que as recorrências discursivas indicam é que a Libras e o Português, enquanto duas línguas ofertadas no espaço do AEE, possibilitam o acesso ao conhecimento preconizado, pensado, de forma metodológica e curricularmente, pelos ouvintes para ouvintes, em detrimento “de tudo o que significa a língua de sinais: a língua que possibilitará a construção das identidades e a constituição de todos os seus significados” (CAMATTI, GOMES, 2011, p.166).

Neste sentido, a Libras aparece como um instrumento facilitador da aprendizagem na escola (GUEDES, 2009), como se houvesse um perfil de sujeito surdo com o qual todos os outros surdos se identificariam, “que há uma forma muito semelhante de ensiná-los à dos ouvintes, desde que os professores se comuniquem através da Libras” (ibid, p.39). Segundo a autora,

A inclusão da Libras e dos surdos na escola regular está sendo posta no mesmo âmbito das adequações arquitetônicas para os deficientes físicos, do Braille para os deficientes visuais ou de qualquer medida pedagógica de cunho adaptativo para os deficientes mentais. De acordo com essa lógica, vêem-se os surdos sendo colocados em lugares simbólicos que dizem da sua deficiência, submetidos a estratégias de normalização cada vez mais minuciosas, o que os torna cada vez mais produtivos, governáveis e autogovernáveis (GUEDES, 2009, p.46).

Os professores do AEE também conduzem os atendimentos dos alunos com surdez de forma individual ou coletiva, dependendo da necessidade do aluno. Tanto nas recorrências discursivas acima referidas, quanto nas que seguem, pode-se observar que as mudanças atitudinais e comportamentais, (e, portanto, corretivas) são atribuídas à melhora na comunicação pela aprendizagem ou apropriação da

Libras, por se fazer entender com seus pares e na escola, tal é a visibilidade que a Língua de sinais adquiriu nas últimas décadas, o status de marcadora da diferença surda .

A comunicação de A. se restringe a utilizar LIBRAS na escola e gestos em casa., tendo muitas vezes sua comunicação limitada. No que diz respeito à aprendizagem, A. apresenta defasagem na compreensão do que está sendo trabalhado. Para o AEE em 2011 sugiro que A. tenha atendimento individualizado, além do atendimento em grupo (surdo), e que seja intensificado o atendimento em LIBRAS. (SD 2010)

A aluna recebe AEE na sala multimeios no contraturno, três vezes na semana (terças, quartas e quintas-feiras, das 8h30min às 10h). Foi ofertado a R atendimento em grupo de alunos surdos, devido a necessidade da mesma se familiarizar e se apropriar da língua de sinais. Observamos que este atendimento foi proveitoso para a aluna. Após, poucos encontros, notou-se que a mesma iniciou um processo de aquisição de alguns sinais. Este fato refletiu positivamente no comportamento de R no NEI (mostrou-se mais calma e buscando se fazer entender). (SE 2011)

Aos alunos que já possuem um bom vocabulário em Libras, é solicitado intérprete para acompanhá-los em sala de aula e nos demais ambientes da escola. Havendo mudança de escola, o intérprete é transferido junto com o aluno, como se evidenciam os excertos abaixo:

Começou a frequentar a 5ª série, no dia 19 de fevereiro e o AEE no dia 15 de março. Mas pediu transferência da escola no dia 02 de julho. Foi acompanhada por uma Intérprete de LIBRAS, durante suas atividades pedagógicas na escola, favorecendo a sua comunicação. (SE 2009)

Pela série que D esta os atendimentos são mais focados nos conceitos trabalhados no ensino regular com o auxílio principalmente da intérprete de Libras e as professoras de AEE. Quando a aluna é cobrada para realizar apresentações ou outras avaliações percebe-se o empenho da mesma, porém o conceito trabalhado não é internalizado. A aluna ainda está em processo de alfabetização na 7ª série, percebemos que este quadro é devido à falta de colaboração e estímulo da família desde as séries iniciais. (SD 2010)

Há casos de alunos cujos comportamentos colocam em risco a si e aos outros. Para eles, suas condutas estão sendo reguladas com a ingestão de medicamentos prescritos pelos médicos e também com encaminhamentos realizados pela escola para serviços no campo da saúde, submetendo 'o outro' ao poder de cura do médico. Nesse contexto, é percebida a medicina social intervindo sobre o modo de vida da população, definindo a norma e controlando o anormal.

Chamou-me atenção que esses casos foram recorrentes no ano de 2009, sendo três deles na mesma unidade educativa. Isso pode ser percebido nos seguintes trechos:

Foi encaminhado para terapia psiquiátrica e psicológica no CAPSI. Impressiona como esquizofrenia. Tentou jogar-se dos andares superiores do prédio por diversas vezes. A assistente social e a psicóloga do CRETA foram informadas do ocorrido. Está frequentando. Faz uso de medicação. (SA 2009)

Foi diagnosticada pelo CAPSI como Distúrbio de Conduta (F91 – transtorno desafiador opositor). Frequenta os atendimentos do CAPSI. Faz uso de medicação. (SA 2009)

Aluna encaminhada ao CAPSI e à AMA por dificuldade de aprendizagem e problemas comportamentais e hiperatividade. Faz uso de medicação. Está frequentando a AMA. (SA 2009)

Aluna tem 09 anos de idade e frequenta o 3º ano do ensino fundamental nesta escola. Apresenta Síndrome de Moebius, com quadro de epilepsia controlada com medicamento. Segundo laudo da neurologista Drª R T.G, tanto a síndrome como o uso do medicamento para controle da epilepsia comprometem a sua aprendizagem. (SE 2009)

Desde 2010 o aluno vem sendo observado pelos professores e direção da escola como dificuldade de linguagem e aprendizagem. [...] A o aluno não está tomando a medicação solicitada pelo médico para controlar a hiperatividade. (SB 2011)

Noto que, apoiando-se em saberes clínicos são colocadas em funcionamento as técnicas de normalização para aproximar os alunos da normalidade, com o uso de medicação e acompanhamento psicológico ou psiquiátrico. Logo, o poder médico-psi produz aquilo que Moyses (2008) compreende como “normatização da vida”. Na concepção da autora,

A normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios. Aí surgem, como exemplos atuais, os distúrbios de comportamento, os distúrbios de aprendizagem, a doença do pânico e os diversos e crescentes transtornos. O que escapa as normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria...Tudo é transformado em doença, em problema biológico e individual (MOYSES,2008,p.3).

Sob esse prisma, os discursos psi acabam tendo poder de verdade e valoração científica, sendo centrais nas tramas de nosso cotidiano. A utilização de medicamentos prescritos por esses expertises são acompanhados pela escola para formatar e disciplinar a conduta desses alunos, de forma que não se constituam em

risco dentro da escola. Lockmann e Traversini (2011) corroboram com esse pensamento ao inferirem que

O uso de medicamentos com a finalidade de moldar as condutas dos sujeitos proliferou no interior das escolas e, de certo modo, parece estar se naturalizando - ou se banalizando? Parece que quando as demais técnicas de disciplinarização dos corpos fracassam com determinados sujeitos, se recorre ao uso de medicamentos que acalmam, concentram e disciplinam os alunos agitados, hiperativos ou agressivos. (p.47)

Lopes (2008) aponta que a atribuição da medicação e do diagnóstico pressupõe a centralização no indivíduo enquanto responsável por sua não aprendizagem ou comportamento indesejado, de modo que crianças que não se enquadram no perfil desejado de aluno parecem estar fadadas a serem marcadas por um diagnóstico de hiperatividade ou outro qualquer em que comportamentos comuns, como distração, agitação ou falta de atenção possam se transformar em sintomas. Por isso, segundo a pesquisadora,

Hoje os alunos não são mais tímidos e nem mesmo podem estar tristes, pois são logos traduzidos dentro de um vocabulário clínico, como depressivos. Os alunos não são indisciplinados e agitados, mas hiperativos. [...] a recorrência e a facilidade de diagnóstico já são elementos suficientes para suspeitarmos deles e do imenso número de alunos que hoje tomam medicamentos que agem diretamente no sistema nervoso central para poderem ser contidos, principalmente nos horários em que estão na escola (LOPES, 2008, p.54).

Na mesma linha de pensamento, Lockmann e Traversini (2011) citam uma pesquisa realizada por Ortega et al²⁹ em 2010. Nesse estudo, os pesquisadores apontam que o consumo de Ritalina no Brasil tem aumentado de modo considerável para os alunos que não são capturados pelas redes disciplinares de controle, de forma que possam ser tratados clinicamente. Com o intuito de se ter uma ideia da propagação do uso dessa medicação, os pesquisadores mostram que, no ano 2000, consumiu-se 23kg do remédio e, no ano de 2006, esse número passou para 226 kg.

Embora haja controvérsias entre os médicos, a respeito do melhor modo de tratar as pessoas com hiperatividade ou com problemas de conduta e a dificuldade de enquadrá-los em um único diagnóstico, com ou sem o uso de medicação, é

²⁹ Para maiores informações, consultar ORTEGA, Francisco et al, A Ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. In: Revista Interface, Comunicação, Saúde e Educação. Botucatu, 23 de junho de 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010005000015&lng=en&nrm=iso

possível notar os saberes clínicos médico e psi agindo sobre cada sujeito, otimizando suas possibilidades de conviver de forma mais adequada com os demais no corpo social, gerenciando o risco que a anormalidade causa à população. Dessa forma, ocupam lugares na zona de normalidade, na medida em que “a norma contemporânea é estabelecida a partir de médias, é flutuante, de validade instável, produzindo a normalização como processo [...] por não corresponderem a uma suposta normalidade [...] estão submetidos a estratégias permanentes de normalização (GUEDES, 2009, p.42).

Lockmann e Traversini (2011) pontuam que os indivíduos a corrigir são o alvo das ações de correção e normalização das ações inclusivas da atualidade. Em função de ter visualizado, por meio da analítica, o empenho na normalização desses sujeitos, pelo acompanhamento de diferentes profissionais em diferentes instituições, em concordância com as autoras, realizo inferência com a figura do indivíduo a ser corrigido, apresentada por Foucault no curso “Os anormais”, na aula de 22 de janeiro de 1975.

Nessa obra, o autor discorre sobre os sujeitos considerados anormais trazendo as figuras do monstro humano, dos incorrigíveis e dos onanistas, ao abordar a genealogia da anormalidade. Pelos motivos antes referidos, abordarei, de forma breve, as considerações do autor a respeito da segunda figura- o incorrigível.

Essa figura aparece mais enfaticamente no período entre os séculos XVIII e XIX, na Idade Clássica, tendo, como referência, a família e as instituições. Tal indivíduo aparece no jogo “no sistema de apoio que existe entre a família, a escola, a oficina, o bairro, a paróquia” (FOUCAULT, 2010, p.49), ou seja, está presente nas diversas instâncias de jogos do social, está muito próximo do familiar, da regra e, talvez por esse motivo, seja difícil, muitas vezes, reconhecê-lo e determiná-lo. Ele está no exato limite da indizibilidade e aparece quando as técnicas de educação e de correção falham, servindo de suporte para o desenvolvimento das instituições de reclusão voltadas para a correção e normalização, como os manicômios e os presídios.

Para Foucault,

O que define o sujeito a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, sobre

intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma tecnologia de reeducação, de sobrecorreção (2010, p. 73).

Os indivíduos a corrigir foram alvo das intervenções a fim de se dar conta daqueles que a escola “normal” não surtiu efeitos de correção e normalização, os não-aprendentes, os denominados deficientes e a infância de risco. Segundo Thoma (2005),

Técnicas de correção e de reparação foram utilizadas nas instituições específicas para anormais desenvolvidas no século XIX, entre as quais estão as instituições para os deficientes. Porém, mesmo diante dos grandes investimentos voltados a corrigir o incorrigível, os propósitos institucionais fracassaram. E isso porque o indivíduo a corrigir é definido, justamente, por ser incorrigível (THOMA, 2005, p.255).

Foucault (2010) considera que a normalidade vai se situar nas interseções das figuras do monstro, do incorrigível e do masturbador. Portanto, a combinação desses três elementos, em meados do século XX, é condição de possibilidade para o surgimento da figura do anormal, quando elas passam a compor uma rede singular de saber e poder e um mesmo sistema de regularidades, constituindo um espaço possível de pensar a sociedade de normalização (LUNARDI, 2003).

Veiga-Neto (2007b) refere que, na delimitação da anormalidade, o anormal é “aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessiva insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isso é, algo indesejável porque desvia, tira do rumo, leva à perdição” (p.75).

Nessa direção de pensamento, entendo que a criança inassimilável ao sistema normativo da educação, a criança indócil, pode ser considerada o indivíduo incorrigível, anormal. É pertinente considerar que os mecanismos que indicam, determinam os lugares, as posições e apontam quem é o indivíduo a corrigir são ‘criados’ pela norma (ARNOLD, 2006), isto é, ao mesmo tempo em que a norma individualiza, ela remete à totalidade, ao conjunto. A norma permite a comparação entre os indivíduos, de modo que normal e anormal encontram-se constituídos pelas mesmas regras.

Foi recorrente nas avaliações o governo do professor do AEE em estar sempre atento ao processo de inclusão dos alunos na escola. Um docente vigilante que registra seus avanços, acompanha seus desempenhos, averiguando a

necessidade ou não de AEE. Temos em operação técnicas de segurança que depois de fixar a média dos eventos, estabelece o que é aceitável. Em outras palavras, acredito que o conceito de média conecta-se ao nascimento da Estatística como uma ciência, um saber das coisas do "Estado", cujo objetivo era, e ainda é, a descrição das populações por meio do cálculo da média de algumas características vitais. Utilizando-se de dados estatísticos, é possível se chegar ao "homem médio", caracterizado como um tipo ideal.

Nesse sentido, não se trata de impedir os casos de deficiência, transtornos, desvios, acima ou abaixo da norma, mas sim da identificação das diferentes curvas de normalidade, que produzem a normalização como processo. A operação de normalização constituir-se-á 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 aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas mais normais que as outras, mais favoráveis 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. se trata de uma normalização (FOUCAULT, 2008b, p.83).

Desse modo, os que se apresentaram mais próximos da curva de normalidade são relatados como aqueles que não precisam do atendimento porque estão desenvolvendo as atividades curriculares de modo satisfatório e se mostram mais independentes e seguros no uso dos recursos de acessibilidade disponibilizados no AEE:

G (18 anos) frequenta a 7ª série da EBM MCN, possui Síndrome de Down, não necessita de acompanhamento sistemático, orientamos a Escola no início do ano, e o processo de inclusão está sendo muito tranquilo. (SE2011)

A aluna se adaptou muito bem ao ensino regular, acompanha o conteúdo e internaliza os conceitos trabalhados em sala de aula. A professora de sala nos coloca que E solicita ir ao banheiro muitas vezes no período que estuda e em alguns momentos acaba entrando em discussões com colegas da sala. (SC2011)

Apresenta dificuldades motoras, porém está bem adaptada no espaço escolar, desenvolvendo todas as atividades propostas normalmente. A aluna não necessita de atendimento educacional especializado visto que vem apresentando um bom desempenho escolar. (SB 2009)

M. C. apresenta TID/TGD tem uma auxiliar, que ajuda somente nas questões de rotina. Assim que chegou ao NEI a preocupação com a sua adaptação ao espaço escolar foi grande, porém as inseguranças foram deixadas de lado assim que percebeu-se que M. C. apresenta um bom desenvolvimento motor e cognitivo. A professora realizou um trabalho com histórias infantis para falar sobre as diferenças e a Sala Multimeios a auxiliou no momento da chegada da criança. M. C., chegou a fazer triagem na APAE, porém foi dispensada por ser um caso “leve”. Faz acompanhamento com fonoaudióloga e a mãe informa que faz dieta específica sem glúten e caseína, mas não faz acompanhamento médico. M. C. apresenta um vocabulário bastante extenso e uma interação social satisfatória. (SB 2010)

O professor do AEE é o responsável por realizar a avaliação dos pedidos para a contratação de auxiliar de aluno com deficiência. Para tanto, ele observa cada caso, preenche e assina um documento em que existem as especificidades, a descrição das condutas em que o sujeito possa se enquadrar, como: impossibilidade de alimentar-se, locomover-se e realizar sua higiene pessoal de forma independente; risco de vida (colocarem a si e aos outros colegas em risco), autismo ou síndromes degenerativas.

Esses auxiliares são contratados como volantes³⁰ ou para um aluno em específico, no caso de situações mais severas. Em menor número e em situações extremas, ocorre a contratação desse profissional também para alunos síndrômicos e indisciplinados, com problemas de comportamentais constantes, que comprometem a sua aprendizagem. Isso é evidenciado nos excertos:

R tem 10 anos de idade e frequenta o 3º ano do ensino fundamental nesta escola, está alfabetizada. Veio transferida da Escola GM em outubro deste ano. Apresenta diagnóstico de paralisia cerebral, conta com o apoio de uma auxiliar para mediar suas atividades pedagógicas (pois necessita de ajuda para cópias), em alguns momentos faz uso do notebook como recurso para a escrita, se locomove com certa independência, mas ainda necessita de apoio para a marcha. R não frequenta nenhuma instituição especializada. R não necessita de AEE. Quando transferida a auxiliar também mudou-se para acompanhá-la na outra escola. (SE2009)

V tem 10 anos de idade, apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA) e frequenta o 1º ano do ensino fundamental nesta escola e conta com uma auxiliar para mediar suas atividades pedagógicas, medicação e higiene pessoal. O aluno recebe atendimento educacional especializado na APAE, no contraturno, necessitando com a máxima urgência retomar atendimentos de fonoaudiologia e fisioterapia. (SE2011)

³⁰ Profissionais com formação no campo da educação que acompanham mais de um aluno na unidade escolar, nos casos de menor comprometimento.

Por diversos momentos o aluno colocou os colegas e a si próprio em risco, manipulando objetos pontiagudos sem o devido cuidado e ameaçando os colegas com os mesmos, trancando-se nos banheiros e tentando evadir da escola nos momentos que pedia para ir tomar água. Ainda, apresentava sérios problemas de comportamento (se dirigia à professora e aos colegas mencionando palavrões, fazendo gestos obscenos e agredindo fisicamente). Devido a isso, foi solicitada auxiliar de ensino de educação especial. A mesma iniciou seu trabalho no segundo semestre do ano e, logo após, foram observadas algumas mudanças no comportamento apresentado pelo aluno. No AEE, E foi atendido, inicialmente, uma vez na semana, nas terças-feiras, das 9h as 10h. Em função da dinâmica familiar, o horário do atendimento foi alterado diversas vezes para que pudessem trazê-lo. No atendimento autonomia, estruturação da rotina e compreensão e cumprimento de regras. (SE 2011)

Foi possível visualizar que estes pedidos também decorrem das observações, orientações e acompanhamentos que os professores do AEE realizam nas salas de aulas dos alunos. Alunos que parecem constituir o caos por afastarem-se do centro da normalidade, seja na escola pólo, seja nas demais acompanhadas pelos professores do AEE, cujos registros marcam e pontuam detalhadamente as condutas inadequadas dos alunos, a observação do espaço escolar, as mudanças sugeridas, os encaminhamentos realizados, bem como as intervenções para suprir as necessidades da demanda escolar:

Este ano o acompanhamento da estudante em sala de aula ocorreu de forma mais efetiva em função de a mesma ter apresentado problemas comportamentais de forma mais frequente, tais como: recusa em permanecer na sala de aula, agressividade consigo, com os colegas e a professora, fugas constantes, muitas vezes fomos buscá-la em frente a escola, principalmente depois do recreio pois a partir daí a tolerância da estudante é mínima. Em algumas situações funcionários da escola tem que buscá-la no pátio porque ela não deseja retornar para a sala. D. se joga no chão, tira roupa na chuva e também em alguns ambientes da escola. Embora a estudante já realize sua higiene com certa autonomia, nos últimos meses ela se recusa a fazê-la. Estes acontecimentos nos preocupam por vários motivos, a aluna tem um potencial que parece estar se perdendo, não realiza as atividades propostas em sala de aula a não ser com ajuda direta, temos o receio de que possa acontecer algo mais sério em relação a sua integridade física, devido às constantes fugas. (SC2010)

É visível o quanto o docente do AEE desempenha diversas funções. Ele oferta o AEE, acompanha o processo de inclusão dos alunos nas salas de aula, estabelece parceria com os professores, ensina o uso de recursos para os alunos

atendidos e seus professores, de forma que possam acessar os conteúdos escolares e participar das atividades no ambiente escolar. Igualmente, orienta os pais, professores, auxiliares, professores de Libras e intérpretes, produz adaptações e materiais de baixa tecnologia (engrossadores, tesouras adaptadas, dentre outros). Trata-se de um professor que planeja e gerencia as ações e estratégias pedagógicas que considerem as especificidades e particularidades que a inclusão escolar requer para atender esses alunos. Menciono, na sequência, recorrências discursivas que vêm ao encontro dessa ideia:

O trabalho de acompanhamento constitui-se em orientações aos professores, aos auxiliares de educando com deficiência, aos intérpretes, professora de LIBRAS e as equipes pedagógicas das UEs, bem como à comunidade escolar de um modo geral, acerca das especificidades dos alunos. Em alguns casos necessitou-se de adaptação e produção de materiais para atividades de sala de aula para os alunos e acompanhamento do uso desses materiais. Também foram feitas observações dos alunos no contexto de sala de aula, a fim de darmos subsídios para os professores, bem como identificar suas necessidades. (SE 2009)

A Auxiliar de Ensino de Educação Especial que acompanha o aluno este ano, foi orientada, no início do ano letivo, dar continuidade a mediação do uso dos cartões de comunicação alternativa com o mesmo. Através do relatório final do trabalho da sala multimeios encaminhado à gerência, foi solicitado a aquisição de recurso o Tracker Pro. Porém, o aluno ainda não o recebeu. (SE 2011)

Considerando que a escola é uma instituição eficaz para o governamento dos sujeitos, operando ativamente no processo de colocar todos dentro de um modo de vida neoliberal, visto que nela está presente uma parcela significativa da população, ousado afirmar que, na racionalidade política contemporânea, há efetivação do imperativo da inclusão, no sentido necessário e inegociável que objetiva o atendimento de todos. Assim, torna-se imprescindível que os docentes do AEE deem conta das particularidades de cada aluno atendido no AEE, acompanhando seu processo inclusivo.

Nesse contexto, vemos a mobilização do professor do AEE. Esse, frequentemente, realiza ações que conduzam e incentivam o professor de sala de aula a se envolver com a aprendizagem do aluno com deficiência:

A Escola afirma que a aluna apresenta um bom desenvolvimento na escola, porém ao vermos um texto escrito por ela, percebemos que não é verdade. S.

apresenta em seu texto ideias desconexas e descontextualizadas e erros graves de ortografia. . (SB 2011)

Foi percebida também a necessidade de intervir diretamente com o grupo, onde G. esta inserido. Propomos e trabalhamos dinâmicas de grupo com o objetivo de interagi-lo com os demais colegas de sala de aula. Na escola, foram orientados para colocar uma rotina diária no quadro, poucos estímulos visuais e principalmente organização neste espaço escolar. (SC 2009).

Tivemos que realizar várias intervenções junto a alguns professores, visando a uma melhor participação da J. durante as aulas. Conseguimos com poucos, mas foram importantes visto que os professores relatavam admirados que a aluna estava mais participativa. (SB 2010)

[..]ainda não temos uma participação efetiva do grupo de professores na busca de inserir R. nas atividades de uma forma que respeitem suas diferenças/potencialidades e não que valorizem suas limitações. (SD2010)

Compreendo o professor do AEE como profissional cuja prática remete à gerência do risco, à medida em que ele detecta fatores de risco na conduta dos alunos e dos professores, nas não aprendizagens, na infrequência, na indisciplina, na agressividade, por exemplo, e desenvolve diferentes estratégias para a preveni-las, para corrigi-las e normalizá-las. Santos (2007) fornece sua contribuição para esse entendimento ao discorrer sobre a produção dos riscos, quando pontua que, “ao nomear um fato como de risco, ou ao elaborar critérios que marcam o que é de risco, está se produzindo o risco” (p.117). A partir disso, estabeleci relação com os critérios que são necessários para a contratação de auxiliar de aluno com deficiência.

Averigui, por meio das análises feitas, que o professor do AEE é conduzido a gerenciar os riscos, ou melhor, os fatores de risco que as atitudes e comportamentos considerados inadequados podem causar para a escola, como procurei mostrar ao longo da tessitura desta categoria analítica.

Santos, (2007, p.108) explicita que a produção dos fatores de risco se dá “em referência a um padrão, a uma norma, que é construída e negociada, servindo como medida para comparação. Assim, o que está longe da média – para mais ou para menos – é considerado um fator de risco social”. Logo, os alunos-alvo das políticas de inclusão atendidos no AEE podem ser considerados como sob fatores de risco e, portanto, pertencentes a comunidades de risco, visto que “em sua maioria, não são alfabetizados, vivem em condições de extrema pobreza, poucos têm acesso ao

mercado de trabalho, o índice de escolarização é baixíssimo, e a evasão escolar é muito alta” (LUNARDI, 2003, p.154).

O risco é produzido pelas estratégias de prevenção para regular a população, pela incorporação do biopoder, que, segundo já tratado em minha pesquisa, configura-se como um poder que se exerce para promover o bem-estar e a segurança da população. Com esse poder em operação, surge a biopolítica, que introduz os mecanismos de segurança que almejam o controle do risco, ou seja, “ é em relação a fenômenos, que podem ser traduzidos como [...] deficiência [...] que a biopolítica faz nascer sistemas de seguridade a fim de que estes se constituam gerenciadores de risco” (LUNARDI, 2003, p.153). Desse modo, estar fora da escola é um fator de risco.

Nesta dissertação, entendo as políticas de inclusão como estratégias biopolíticas colocadas em operação pelo Estado com a meta de gerenciar a vida da população de risco. Nessa direção, o professor do AEE é compreendido por mim como um “super-professor”, vigilante, observador, atento, participativo. Trata-se de um docente que, ao mesmo tempo em que se autorregula, faz uma autorregulação de todos e de cada um. As estratégias que esse profissional emprega também envolvem a regulação e o controle das famílias desses alunos, assunto sobre o qual discorrerei na próxima seção.

Nas palavras de Lunardi,

Torna-se extremamente complicado, numa época de “Educação para Todos”, que alguns sujeitos não estejam participando e, por isso, não estejam incluídos nos espaços educativos ou que estejam localizados naquela franja da população que continua despertando a ideia da perturbação da ordem, da perda de controle sobre o corpo individual e social e sobre a vida cotidiana.(ibid, p.154)

É visível a governamentalidade em ação na condução da conduta do professor em um autoinvestimento em si, em ser um bom professor, um professor que contribui para que o aluno participe, conforme as suas possibilidades, das redes de consumo e concorrência, controlando e vigiando suas ações. Nesse processo, o aluno do AEE é a figura central das ações pedagógicas, na medida em que o docente do AEE organiza as atividades a serem desenvolvidas no AEE considerando os interesses, as motivações dos alunos e os comportamentos,

atitudes, aprendizagens que precisam ser trabalhados como ponto de partida para a sua ação:

Neste trimestre através das atividades artesanais (confecção de pulseiras, colares, cachecol, bolsas e outros), procuramos fazer com que aluna avançasse em suas compreensões, desenvolvendo suas funções mentais e a aquisição de conceitos. Verificamos que a aluna consegue extrair parte de conceitos trabalhados, sempre que estimulada e motivada. Finalizamos esta atividade com a elaboração de um livro proposto por ela “Coisas de J.” Apesar de ainda necessitar muito do “apoio” do outro, e de negar suas potencialidades, aos poucos, tem se percebido como agente ativo na construção do conhecimento, um exemplo é a produção do livro “A menina que gostava de fazer pulseira”. Percebemos uma autovalorização quando da apresentação do seu livro na sala de aula, biblioteca e entrevista com o jornal. (SA 2009)

J. frequentou o atendimento duas vezes por semana juntamente com R., nesse último trimestre desenvolvemos atividades sobre namoro já que este foi um tema recorrente em suas falas por conta das conversas sobre namoro e relacionamento, iniciamos um trabalho sobre o tema, procurando esclarecer sobre conceitos básicos de sexualidade finalizando com O Que É Namoro. É olhar? É beijar? Como sabemos que estamos namorando? Foi necessário este começo, pois de acordo com os relatos das meninas basta olhar para um menino que já está namorando. (SA 2010)

Este ano o projeto do R. foi conhecer um pouco mais sobre as Copas do Mundo, trabalhamos assim algo de seu interesse o que contribuiu no seu envolvimento durante as atividades. Junto com este projeto também desenvolvemos alguns dos jogos cognitivos, onde R. desafiou-se a aprender e ensinar também. Deixamos alinhavada a construção de um jogo gigante para o ano que vem. Mas estas foram conquistas dentro da Sala Multimeios. (SB 2010)

Percebo que as ações desenvolvidas pelo professor do AEE- seja nos atendimentos oferecidos no espaço da sala multimeios, de forma mais individualizada, com intervenções mais pontuais e específicas, seja na sala de aula, no acompanhamento e orientações nas escolas ou nos encaminhamentos para outras instituições e profissionais - representam ações preventivas de seguridade e controle do risco. Tais ações são uma tentativa de normalizar o aluno do desvio, aproximando-o do padrão de normalidade, submetendo-o a mecanismos de correção e normalização, de forma a gerenciar o risco de esses alunos não fazerem parte dos jogos de consumo.

Com isso, a inclusão escolar é considerada como uma estratégia de governamentalidade neoliberal, a qual atua no sentido de mapeamento,

gerenciamento e controle de todo indivíduo que evidencie risco – risco de não-adequação aos padrões elencados como ideais e, em decorrência disso, risco de não participar dos jogos de mercado, que priorizam a autogestão e a competitividade.

Dessa forma, ao concluir esta seção, saliento que entendo que a avaliação operacionalizada no AEE coloca, em movimento, táticas que desenvolvem práticas normalizadoras de governo do eu e do outro, em que o Estado executa suas funções sutilmente, através de práticas microfísicas, como aquelas sugeridas nos documentos em relação à condução da conduta avaliativa do professor do AEE. Logo, são potencializadas as táticas de governamentalização do Estado.

3. “Necessidade de convencimento: A busca pela família como parceira do Estado para o governo e controle do aluno do desvio na escola inclusiva”

*Família, família,
Papai, mamãe, tia,
Família, família,
Almoça junto todo dia,
Nunca perde essa mania.
Família É
Família A
Família. (Titãs 1997)*

Nesta seção, abordo a categoria de análise envolvendo a prática docente no AEE e a família dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Faço isso com o intuito de pensar sobre os efeitos dos discursos avaliativos colocados em funcionamento pelo AEE para a condução da conduta docente. Direciono meu olhar para os discursos avaliativos referentes a campos de saber e relações de poder que instituem verdades sobre os sujeitos docentes, discentes e suas famílias. Tais discursos instituem formas de vida, modos de compreender e problematizar o presente. Considero que, na contemporaneidade, manter todos sobre um mesmo teto e partícipes dos jogos de mercado torna-se um imperativo da atual racionalidade política.

Nesse sentido, a inclusão é produzida como necessária, uma possibilidade de conhecer e governar a todos e a cada um, um fato inquestionável, uma verdade

absoluta, em que os sujeitos e, inclusive a família, são capturados e investidos em redes de saber e poder que os conduzem a pensar e agir de determinadas maneiras para que a população, aquela categorizada como de risco, possa permanecer incluída na escola e na sociedade. Para tanto, as políticas inclusivas enunciam a escola como um espaço inclusivo e, para atuar nesse jogo, são chamados e cooptados determinados atores, como os professores, os alunos, a comunidade escolar e a família.

Captei, pela analítica dos documentos avaliativos, o valor atribuído à família, o quanto ela aparece como uma instituição naturalizada e importante de ser resgatada pela escola e, em função disso, pelo professor do AEE para que seus filhos com deficiência tenham pleno acesso e participação aos serviços educacionais inclusivos a que têm direito.

Considerando que a família, aparentemente, apresenta-se como universal, eterna e inquestionável, de modo estratégico, volto meu olhar à modernidade, na tentativa de ressaltar sua fabricação e compreender como foram sendo produzidos os ditos, as verdades, as metanarrativas sobre a família vigilante no contexto moderno. Frente ao borramento de certezas ocasionado pelos estudos em uma perspectiva foucaultiana, que nos possibilitam o entendimento de que não há “a verdade”, mas produções de verdades, sinalizo, brevemente, as práticas discursivas e não discursivas as quais produziram saberes compartilhados como regime de verdade criados pelas sociedades sobre ela.

Tais verdades não existem fora das relações de poder e saber que determinam o que pode ser dito e pensável em cada momento histórico. Configuram-se como tramas de saber e poder, as quais, quando colocadas em funcionamento, operam possibilitando o gerenciamento da família moderna. Encontrei, em Foucault (2010) e Danzelot (2001), referência à reorganização da vida, do espaço familiar e menção à preocupação com os infantes, no decorrer do século XVIII, como condições de possibilidade para discursividade em torno da família.

Considerava-se a necessidade de “reorganização dos comportamentos educativos” (DANZELOT, 2001, p.21), inscrevendo-a como espaço de vigilância contínua de seus membros, por meio de estratégias utilizadas pelo Estado que

investiram sobre ela para conduzir modificações educacionais de seus filhos (TURCHIELLO, 2009), visando “o bem social”.

Com essa remodelação familiar, são atribuídas novas responsabilidades, toda a dinâmica familiar muda, as famílias se organizam dentro das casas “passam a controlar e vigiar as crianças, seus hábitos, seus comportamentos, suas brincadeiras” (SANTOS, 2007, p.61). Isso porque aparece a figura do médico de família (para as famílias burguesas, com melhores condições sociais), o qual tem papel preponderante nessas modificações. A ordem médica, ao perceber na família uma instância primeira de medicalização dos indivíduos, ideia correlata à noção de segurança e controle da população, ou seja, da gestão e da saúde pública, passou a interferir nas relações familiares entre pais e filhos.

É por isso que o médico, como um grande conselheiro, instruía as famílias (e assim conduzia suas condutas) sobre como a mãe deveria criar seus filhos. Nesse momento, ocorre uma promoção da mãe. Essa passa a ter uma função educativa, estabelecendo uma aliança com o médico, atuando como sua auxiliar, passando a desempenhar um papel hegemônico na família. A instituição familiar começa a fechar-se contra as influências negativas dos serviços e, por fim, o médico utiliza a família contra as antigas estruturas de ensino, a disciplina religiosa e contra o hábito do internato, tornando-a um espaço programado, em que os pais se responsabilizem pelo cuidado dos filhos, o que geraria maior higienização, controle e vigilância ininterrupta, instituindo a noção de infância normal.

Entretanto, as famílias pobres não passaram por esse mesmo processo de intervenção. A reorganização familiar popular se deu a partir do eixo da economia, ou seja, sobre responsabilidade do Estado, cujas medidas se voltavam a um maior controle e vigilância da relação adulto-criança. Havia crianças produzidas em grande número, exploração do trabalho infantil, crianças integradas em formas de promiscuidade, muitas vezes, provocadas por seus pais. (KLAUS, 2004). Por isso, as ações do Estado direcionavam-se a campanhas que diziam “casem-se, e não façam filhos antes, para abandoná-los depois” (FOUCAULT, 2010, p., 236) e, desse modo, “contra a união livre, contra o concubinato, contra a fluidez extra ou parafamiliar” (ib idem, p.236), para garantir a normalização da infância em perigo.

Da vigilância e controle do Estado em relação às famílias populares, tendo como centrais as questões sociais e econômicas, emergiram, no século XVIII,

espaços que podem ser considerados como observatórios das condutas: os hospitais gerais, os conventos e os hospícios. Esses ambientes conciliavam interesses da família (preocupada com sua reputação) com os do Estado: das famílias ao absorver os seus indesejáveis, as filhas adúlteras, os filhos do incesto, os que apresentassem deficiência; em relação ao Estado, porque tinha “o objetivo de terminar com o desperdício de forças vivas” (SANTOS, 2007, p.62), servindo de base para as intervenções corretivas sobre a vida familiar.

Assim como TURCHIELLO, (2009), entendo que esses espaços foram úteis às famílias de pessoas com deficiência, eximindo-as da responsabilidade em cuidar de seus membros com deficiência, uma vez que não tinham como manter empregados para esse fim. De acordo com a pesquisadora, o acolhimento dos indesejáveis, nos espaços acima referidos, ampliou-se em grande proporção, levando os órgãos administrativos a analisar o modo de organização desses espaços, quando se constatou que um contingente considerável de crianças havia sido abandonado por suas famílias em virtude da falta de condições financeiras para criar os infantes.

Dessa forma, no início do século XIX, o Estado passa a fornecer às famílias pobres o salário-família, objetivando a extensão do controle médico sobre as crianças e uma vigilância sobre a família proletária. Busca-se, nesse sentido, consolidar o matrimônio e constituir a habitação social como um espaço organizado para a família viver, por meio da divisão de cômodos entre pais e filhos, meninos e meninas. Um ambiente amplo e higiênico para afastar os estranhos do convívio familiar, operacionalizando a vigilância e controle sobre os filhos.

Ao dissertar sobre a emergência da família burguesa e proletária no contexto moderno, tive a intenção de mostrar como a modernidade ocupou-se da produção de discursos médicos, higienistas e assistenciais que, ao fim e ao cabo, organizaram e produziram a família em conformidade com um ordenamento social de maximização de forças produtivas de seus membros, dotando-a de instrumentos de controle, preservação, moralização, higiene e vigilância dos infantes. Assim, posso me permitir entender a família como um importante instrumento de governo, na medida em que gerencia, vigia e controla as atitudes, os hábitos dos filhos, responsabilizando-se pela vida, pelo cuidado e pelo desenvolvimento deles.

Essas recorrências me fazem pensar a família e escola e como instituições sociais criadas para normalizar, regular e controlar os diferentes, nesse caso em específico, os alunos incluídos, ensinando a eles um modo de vida civilizado, condizente com a seguridade da população. É preciso considerar, segundo Lunardi (2006), que os filantropos, os moralistas e o Estado tomaram a família e a infância como preocupações no momento em que se evidenciou que os laços entre as famílias e seus membros favoreciam a saúde pública.

A autora ainda refere que a aliança entre Estado e família, visando à seguridade e o controle dos alunos desviantes, é recorrente nos discursos no campo da Educação Especial, pois, como vimos, a instituição familiar foi produzida como uma primeira instância de medicalização, um eixo dobrável entre a saúde do corpo social e o controle individual, “como uma “ferramenta do controle social e como mecanismo disciplinar [...] um minúsculo observatório da anormalidade” (p.85) de forma a torná-los normalizados, vigiados e úteis à racionalidade contemporânea.

Ao docente responsável pelo AEE, na escola inclusiva, cabe dar conta de uma série de atividades, dentre elas, conforme referido na Resolução Nº 4/2009³¹, “a elaboração do plano de AEE [...] em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” e “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (BRASIL, 2009, art. 9 e 13).

No artigo primeiro do Decreto 7611/2011³², o Estado coloca, como seu dever, a garantia da educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Para isso, entre outras ações, ele conta com a Educação Especial com o propósito de oferecer o AEE integrando a proposta pedagógica escolar, envolvendo “a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes” (BRASIL, 2011, p.4).

Nas análises das avaliações elaboradas pelos docentes do AEE, observei que seus discursos regulam e controlam o olhar dos professores sobre os alunos da Educação Especial dentro da escola, conduzindo sua forma de narrar esses sujeitos

³¹ Resolução CEB/CNE nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

³² Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

e de proceder junto às suas famílias. Ao produzirem tais documentos, suas formas de atuação são formatadas, enquadradas e subjetivadas de diferentes modos, o que é possível visualizar nos fragmentos:

Buscamos a participação da família no espaço da escola, principalmente da Sala Multimeios, porém a mesma só compareceu no final do ano para solicitar a retenção da aluna, para que a mesma tivesse uma ocupação. (S.D 2010)³³

A aluna apresentou uma frequência muito irregular o que dificultou o planejamento de uma proposta de trabalho e sua continuidade. Sua pouca assiduidade não nos permitiu concluir nenhuma atividade. Estamos buscando a participação da família no espaço da AEE. (S.B, 2009)

O aluno era assíduo no Atendimento Educacional Especializado nos anos anteriores. Porém, desde o ano de 2010 G apresentou inúmeras faltas no AEE. A família foi chamada para esclarecer a questão das infrequências. A mãe, quando questionada, apresentou diversas justificativas, tais como: G não gosta dos atendimentos ou tem outras atividades no mesmo horário (natação, médico, dentista, fisioterapia). Em função destas colocações, o horário foi flexibilizado por diversas vezes a fim de que o aluno comparecesse ao atendimento, mas o mesmo continuou faltando, o que vem acarretando dificuldades no processo de escolarização do mesmo. Os dias e horários de atendimento do aluno foram sendo alterados diversas vezes.” (SE 2011)

Nessas passagens, encontrei elementos para pensar a figura do professor como um sujeito subjetivado a conduzir-se no sentido de estar atento e preocupado com a condução e destino de cada ovelha individual do seu rebanho. Trata-se de um profissional que utiliza, como estratégia de ação, a incessante busca pela captura da família para ajudar no governamento da população de sujeitos com deficiência, (num regime de totalização). Afinal, é preciso atentar para que o conjunto de ovelhas não se desgarre e não se perca.

Logo, notei que existe a necessidade da conversa do professor do AEE quando ele *“percebe um desinteresse da família para com o AEE e também com o trabalho desenvolvido pela escola”* (SB2009). Esse busca o diálogo com a família *“pouco participativa e desinteressada quanto às aprendizagens escolares do filho”*

³³ Como já informado na nota de rodapé nº25 as transcrições dos discursos recorrentes nas avaliações, quando em bloco, serão colocadas no texto, com um breve recuo, em itálico, fonte arial 11.. No corpo do texto, serão mantidas em itálico, mas no tamanho padrão, Arial 12. As siglas SA, SB, SC, SD, SE entre parênteses e seguidas do ano, foram utilizadas como forma de diferenciação entre as cinco salas multimeios que colaboraram com o envio das avaliações para a execução da pesquisa.

(SB 2011), orientando-a para que se torne “*mais presente na escola e na vida escolar de seu filho*” (SA 2009).

O professor da AEE também busca as ações no sentido de tornar esse aluno partícipe do AEE – “*conversei com F., mas ela alega que não quer ficar na Escola à tarde, e, enfim, não possui frequência no atendimento*” (SC 2010). Tais ações evidenciam, no meu entendimento, o governo das ações dos professores para a gerência do risco ao comprometerem a família, conduzindo-a a rever sua postura diante da escola e do AEE.

Nas narrativas dos pareceres, a ação docente é conduzida no sentido de envolver mais “atores” para o convencimento da entrada da família em cena no sentido de responsabilizar-se por seus filhos, vigiando a conduta deles. Nesses encontros, evidenciam-se o governo frente a família, prescrevem-se ações que objetivam tornar o aluno frequente no AEE e na sala de aula em função do grande número de faltas que apresenta. Igualmente, é procurado se inibir a manifestação de comportamentos que dificultam a convivência com os colegas e também a aquisição de aprendizagens curriculares, de forma que o aluno possa ter êxito em seus estudos ou consiga adquirir condições mínimas de permanecer na condição de inclusão e de se autogestar, como demonstram os pareceres:

*“Como relatado nos anos anteriores a aluna apresenta muitas faltas, tanto no atendimento como no ensino regular, a família justificava que a estudante não consegue acordar e fica doente com facilidade. Durante o ano de 2011 não foi diferente, mesmo com a troca de turno e uma Auxiliar de Libras em sala, continua a se ausentar. [...] Realizamos com a família juntamente com a **Orientação Educacional**³⁴ da escola várias conversas, nas quais abordamos a importância do Atendimento Educacional Especializado e a participação no ensino regular, porém não obtivemos êxito em tais conversas. A família justifica que não consegue trazê-la para escola. (SC 2011)*

*“A família também foi orientada para organizar uma rotina diária e objetividade nas regras permitidas ou não em casa ou na escola. [...] No decorrer do ano houve alguns contratemplos como a falta nos atendimentos, onde a família justifica dificuldades econômicas para se deslocar até a Sala Múltiplos, desentendimentos entre a escola do aluno e a família, onde houve necessidade de reuniões com a **Gerência de Educação Inclusiva** e o **Departamento do Ensino Fundamental**. Acreditamos que o ideal para o próximo ano que a família seja mais presente e a escola deem*

³⁴ Grifos meus, objetivando marcar que, além da família, entram em cena estes outros atores que não serão objeto de análise nesse momento, mas que demonstram o aumento da mobilização de diferentes sujeitos com a inclusão para que ela aconteça.

prosseguimento as orientações necessárias para real avanço na sua aprendizagem e amadurecimento. (SC 2009)

*[..] temos acompanhado junto a **equipe pedagógica e professoras** e também com a família orientando quanto aos encaminhamentos necessários para seu desenvolvimento. (SB, 2009)*

*Durante todo processo de escolarização D sempre apresentou histórico de infrequência, sem justificativas, gerando defasagens no seu processo educativo e de interação social. Dessa forma, foram feitas várias tentativas, via escola, junto a família com o objetivo de sanar o problema de descaso e negligência, e também responsabilizá-la por suas obrigações, porém não houve nenhum resultado. Ao longo deste período, também foram realizados inúmeros encaminhamentos para o **Conselho Tutelar** com esse mesmo objetivo. (SE 2010)*

*O aluno tem uma Auxiliar de Ensino de Educação Especial a sua disposição. Apresenta muitas faltas as quais prejudicam seu desenvolvimento de forma global. O que fez com que a escola entrasse em contato com o **Conselho Tutelar**, por mais de uma vez. Temos muita dificuldade com a família [...] na reunião da escola com a instituição a mesma comunicou que lá o aluno estava faltando também. E pelo que está registrado na ata da reunião muito do que já se orientou, em outros anos, pela própria **APAE**, juntamente, com a Sala Multimeios está sendo desfeito com o aluno este ano” (SB2010)*

Nessa perspectiva, parece-me que se ampliam as possibilidades de estratégias de governo sobre as famílias e de gerenciamento do autogoverno, já que a instituição familiar sofre vigilância contínua e controle pelo jogo do olhar do professor e pode sofrer aplicação das micropenalidades corretivas, por meio do envolvimento da Gerência da Educação Inclusiva e do Conselho tutelar. Com tais ações, é esperado que a família acabe se autorregulando, vigiando, de forma atenta e ininterruptamente, as ações dos filhos, configurando-se um aparelho privilegiado de suporte à normalização.

Compartilho do pensamento de Menezes (2011) no momento que acredito que, ao assumir tais funções, o professor do AEE é subjetivado a desejar colaborar com o Estado governamentalizado no desenvolvimento de práticas de condução que possibilitem que os indivíduos, com ou sem deficiências, possam circular no diferentes espaços sociais e, com isso, tenham condições de participar, de consumir e de aprender certos comportamentos, posturas, habilidades. Para tanto, é imprescindível que os alunos desviantes sejam conduzidos a se tornarem mais frequentes no AEE.

Ainda, é necessário que a família, enquanto “um núcleo para se produzirem as condutas adequadas nos indivíduos” (TRAVERSINI, 2003, p. 123), entre em cena para que se potencializem as estratégias de prevenção do risco de exclusão, conforme foi detectado na análise dos discursos que cruzam as avaliações produzidas pelos docentes no AEE. Entretanto, é preciso salientar que essas ações são consentidas e consideradas necessárias por todos os envolvidos. Isso significa dizer que as relações de força acontecem de forma horizontal, microfisicamente, nas malhas sociais, não havendo imposição.

Traversini (2003) refere que a noção de risco não é recente. Ela pode ser considerada atrelada às noções de ameaça, fome, prejuízo ou perigo e insegurança, existentes anteriormente à emergência da noção de população. Fenômenos como saques, roubos, doenças, guerras, enchentes, temporais, entre outros, produziam o perigo e a insegurança de modo permanente, e as estratégias utilizadas para vigiá-los e evitar que atingissem as pessoas eram as crenças, as adivinhações, os sortilégios, de forma que a insegurança não se relacionava com a responsabilização humana, mas com a vontade da natureza.

Com o desenvolvimento da ideia de população, na modernidade, instante em que assume pertinência o controle da vida, a noção de risco sofre modificações, considera-se que ações podem ser pensadas para a prevenção de ameaças e perigos, atenuando as sensações de insegurança, responsabilizando-se as pessoas nessa direção. Assim, a noção de risco passa a ser utilizada para dar explicações a respeito dos desvios da norma, dos eventos que amedrontam, passando-se “da indeterminação, ou incerteza, para a invenção do risco” (REDDY, 1996, p.237 in TRAVERSINI, 2003, p.111). Dessa forma, segundo a autora,

A invenção do risco possibilitou classificar espaços e indivíduos, ou um conjunto deles, com determinadas características – analfabetos, pobres, doentes, com baixa expectativa de vida, cegos, surdos, etc. – como problemáticos, necessitando ser administrados de determinado modo para evitar sua multiplicação e geração de elevadas despesas para o Estado (TRAVERSINI, 2003 p.111).

Fazendo inferência com os estudos foucaultianos, percebo a família como um importante instrumento de governo, o núcleo principal dentro da comunidade escolar para o qual se reportam as táticas de condução que pretendem obter ações da população nomeada como grupo de risco. Logo, considero a família

como um segmento privilegiado, “[...] na medida em que, quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos, ao consumo, etc. – é pela família que se deverá passar” FOUCAULT, 1979, p.289).

Lunardi (2003) pontua que as condições de analfabetismo, baixo índice de escolarização, taxas altas de evasão escolar, reduzida inserção no mercado de trabalho, são enfrentadas por uma parcela significativa de pessoas com deficiência, o que me possibilita acreditar que esses sujeitos podem ser considerados como comunidades de risco. No entanto, é preciso deixar claro que não se trata de um aluno que gera um risco real para a escola. São fatores que trazem consigo a possibilidade de risco, de exclusão, de não aprendizagem, quais sejam: de não participação no jogo social, de não normalização.

Portanto, o risco é um mecanismo de regulação da população, produzido através de estratégias preventivas [...] no entanto, nada é um risco em si, há um processo de fabricação dos riscos [...] a partir dessa eleição, fabricam-se estratégias para preveni-los. Nas palavras de Ewald (1993, p.88-89) em si mesmo nada é um risco, não existe risco na realidade. Inversamente, tudo pode constituir um risco; tudo depende da maneira como se analisa o perigo, como se considera o acontecimento. [...] tecnologia do risco, a segurança é, em primeiro lugar, um esquema de racionalidade, uma maneira de decompor, recompor, ordenar certos elementos da realidade (SANTOS, 2007, p.107-108).

Dessa forma, a escola, ao perceber um possível risco, estabelece estratégias para preveni-lo ou controlá-lo e gerenciá-lo. Essas estratégias envolvem o chamamento das famílias objetivando otimizar suas vidas e a vida de seus filhos, gerenciar, controlar e prevenir o risco. Assim eles, os outros, os sujeitos do desvio e suas famílias (que apresentam fatores de risco e precisam ser regulados e controlados) tornam-se alvos das políticas inclusivas, pois ninguém pode ficar de fora do contexto escolar, muito menos evadir-se. É necessário o compartilhamento de responsabilidades para melhor gerenciar os riscos sociais.

Nos registros avaliativos, foi possível visualizar o quanto os professores reafirmam as tentativas de aproximação com as famílias dos alunos atendidos no AEE. Essas práticas me levam a inferir, nas condutas das famílias, movimentos de resistência em relação às ações de governo na escola, trazendo uma questão importante para pensar, na medida em que mostra que, apesar das tentativas, nem sempre os efeitos são os esperados, visto que onde há poder, há resistência:

Não tivemos um retorno dos pais [...] mesmo depois de vários convites tanto da Sala Multimeios como também da Direção da escola. (SB2011)

Foram inúmeras as tentativas de ofertas de AEE ao aluno, até domiciliar [...] mas a família não demonstrou interesse. (SB, 2009)

Foram feitas várias tentativas para que a aluna retornasse ao AEE mas sem sucesso. Entramos em contato com o pai mas ele marcou três vezes reunião com a SM e não compareceu. Em 20/09/2011, foi feito desligamento do AEE, já que a mesma entendia o espaço como um “passatempo” sem qualquer responsabilidade. O documento de desligamento foi assinado pela Escola, seus responsáveis e pela aluna. (SC2011)

[..]Foram realizadas diversas conversas e orientações com a família a respeito da importância do atendimento, a participação das aulas no ensino regular, o uso do óculos e do aparelho auditivo. A mãe, a principal responsável colocou que Z esta com problemas de saúde. (SC 2010)

“[...] A aluna é elegível para o AEE, porém sua família optou por não trazê-la (documentado), apesar de ser feito todo um trabalho de conscientização. (SE 2009)

Voltamos a conversar com a família e oferecer o AEE, principalmente em relação à aprendizagem do português para surdos, mas a mãe se mostra muito resistente ao contato com outros alunos surdos. (SC2010)

Não conseguimos muitas respostas positivas, pois percebemos que a família da aluna não a incentiva a realizar as atividades em sala de aula, tampouco em casa. (SB 2011).

Por isso, o professor do AEE, enquanto responsável pela conduta e destino de cada aluno atendido, é subjetivado a conhecer cada um e, por meio da individualização, governar a todos. Isso implica também o conhecimento que ele precisa ter da família, “*para obter mais informações tivemos que fazer uma visita na casa para que a mãe respondesse a uma entrevista*”(SD 2010). Existe, no meu entendimento, a necessidade de convocá-la a estabelecer parceria com a escola e com o Estado, dividindo responsabilidades no que diz respeito à educação dos alunos incluídos, chamando cada um a empenhar-se no governo de si e do outro para controlar o sujeito do desvio.

É preciso que a família, enquanto instrumento de governo, regule a sua conduta para se obter algo dos alunos, como, por exemplo, uma mudança de comportamento, de atitude, que pode se manifestar pela frequência regular no AEE e no uso dos recursos oferecidos para a participação do aluno nas atividades escolares. Com isso, visualizo uma economia nas forças que o Estado despende e

emprega sobre os sujeitos do desvio “[...] afinal, comprometer todos e cada um com o cuidado necessário a esses indivíduos [...] pode significar economia nos esforços que são empreendidos, que passam a ser diluídos na trama social” (MENEZES; RECH, in MENEZES, 2011, p.70). Portanto, é materializada uma relação de ‘mais governo com menos governo’ para que todos possam estar e permanecer na escola, numa ordem condizente com a racionalidade neoliberal e de seguridade das políticas voltadas à educação, agenciadas com os discursos dos direitos humanos de forma a convencer a todos de mobilizarem-se com o propósito de que a inclusão aconteça.

AO FINAL DA CAMINHADA...MAS SEM ESGOTAR A TEMÁTICA...

*“Daqui não tem mais volta
para frente é sem saber
pequenos paraísos
e riscos a correr.....”
(Humberto Gessinger)*

Ao registrar as páginas que finalizam esta escrita, percebo que mais difícil que iniciar esse estudo, e, portanto, minha caminhada, é a tentativa de colocar um ponto final nela. Por isso, entendo que há muito que ser dito sobre a avaliação, sobre as políticas de inclusão e a respeito da governamentalidade.

Assim, tenho em mente que o olhar o qual lancei envolvendo a avaliação, enquanto tecnologia de governo do docente do AEE, bem como os achados dessa pesquisa, sinalizam uma dentre tantas possibilidades de problematizar esse estudo, por serem transitórias, provisórias, sujeitas a outros olhares. Isso permite que me afaste da ideia de finalização e me aproxime da possibilidade de continuidade do pensamento, de seguir refletindo, encontrando outros caminhos, outras inquietações e outras respostas, assim como sinalizando outras problemáticas passíveis de investigação.

Durante essa trajetória, fui me subjetivando, já não sou mais a mesma. Aprendi a duvidar das certezas prontas, a colocar o pensamento em suspeição e a propor tensionamentos, ou seja, conforme Larrosa, aprendi “ a viver de outro modo, a pensar de um outro modo.”

Nessa dissertação de Mestrado, voltei meu olhar para a temática da avaliação no campo da Educação Especial, em especial, ao Atendimento Educacional Especializado- AEE. Nesse empreendimento, a problematização da pesquisa se deu por meio do endereçamento teórico pós-estruturalista, com aproximação ao pensamento de Michel Foucault.

Interessou-me compreender o presente por meio da problematização dos efeitos dos discursos produzidos nas redes de saber e poder sobre a avaliação colocada em funcionamento pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE na condução da conduta docente em Florianópolis - SC, local em que atuo, desde 2004, como professora da Rede Municipal de ensino. Por essas razões, propus,

como questão de pesquisa: quais efeitos dos discursos sobre avaliação colocados em funcionamento pelo Atendimento Educacional Especializado AEE, na condução das condutas dos professores desse atendimento no município de Florianópolis?

Para contemplar meus anseios de pesquisa, precisei trilhar um caminho teórico-metodológico que não se mostrou pronto, mas sim que surgiu e se delineou pela incursão nos documentos elencados para delinear a materialidade de pesquisa e pelo estudo das ferramentas conceituais teórico/metodológicas. Isso permitiu as análises pretendidas em minha proposta de estudo. Pude, desse modo, articular a avaliação na trama ou nas malhas das relações de saber e poder, o que se configura como uma dentre tantas outras possibilidades à escritura de uma dissertação.

Nesse sentido, a materialidade analítica foi composta de dois grupos de materiais: documentos referentes à legislação, mais especificamente: Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de fevereiro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução CEB/CNE nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O segundo grupo contemplou os relatórios avaliativos dos alunos atendidos e acompanhados no AEE elaborados pelas professoras desse atendimento em cinco salas multimeios. Logo, a pesquisa contou com dois momentos.

Compreendo as políticas inclusivas como políticas públicas sociais que regulamentam a educação inclusiva. Como sendo o Estado implementando um projeto de governo por meio de ações para setores específicos da sociedade, e, no caso de minha investigação, para aqueles classificados e categorizados como sujeitos desviantes de determinada norma, os quais não se localizam nos espaços normativos da sociedade.

Ao analisar as materialidades referentes às políticas públicas inclusivas, tomei-as enquanto discursos que, no interior das instituições de educação, articulam jogos de poder e vontade de saber. Esses discursos produzem regimes de verdade e, desse modo, apontam o que deve ser feito em relação às ações inclusivas,

produzindo modos de existência, que se tornam uma estratégia de governo da população.

Em um primeiro momento, busquei, nos documentos oficiais, enunciações e recorrências que me possibilitassem compreender como a política inclusiva está produzindo a avaliação no AEE. Da análise empreendida, pude compreender que a avaliação é produzida como possibilidade de identificação, investigação e categorização diagnóstica dos sujeitos do desvio e como um mecanismo de controle e regulação da conduta discente pelo professor do AEE. Como efeito, isso gera modos de atuação docente frente a esses sujeitos, ou seja, produz um professor para a lógica inclusiva.

Compreendo que a avaliação expressa um discurso que, ao fim e ao cabo, produz uma forma de ser aluno, marca padrões de normalidade/anormalidade, coloca em funcionamento estratégias normalizadoras e regula as práticas docentes. Logo, gera um modo de ser professor para a lógica inclusiva contemporânea. Com isso, refiro que não concebo a inclusão como oposta à exclusão; busquei mostrá-la tramada às redes de poder em diferentes contextos históricos, os quais nos permitem entender os movimentos de in/exclusão enquanto processos que não se superam ou se opõem, todavia que se complementam e se estruturam dentro de uma mesma matriz epistemológica normativa, de modo a contemplar as diferentes posições que os sujeitos ocupam nas tramas sociais.

Ainda, nesta trajetória, tornou-se necessário eleger as ferramentas conceituais que me possibilitassem operar no estudo. Destaco, como central, o conceito ferramenta da governamentalidade para problematizar e compreender os mecanismos de governo ou de condução da conduta que se ocupam da população para governá-la, torná-la administrável, útil e ordenada (produtiva) de forma a manter as forças estatais, subjetivando as pessoas a um estado permanente de governo de si e do outro. Também se mostraram produtivas, para o estudo, as noções de relação saber/poder, biopoder, segurança e risco.

Penso ser pertinente salientar que, ao olhar para a governamentalidade e sua produtividade para a pesquisa, não o fiz com a intenção de esgotar seu significado. Mas sim de operar com essa ferramenta nas práticas avaliativas no AEE, problematizando-as em suas implicações sobre a prática docente na contemporaneidade.

Após a defesa de qualificação do projeto de pesquisa, ocorrida em 10 de setembro de 2012, voltei-me para pensar o modo como a avaliação está operando a condução da conduta docente, por meio da análise dos relatórios avaliativos produzidos pelos professores do AEE em Florianópolis. Considero pertinente apontar que compreendo esses documentos como formas de registro da avaliação, uma vez que descrevem o processo pedagógico do aluno e um modo de atuação docente, configurando-se como mecanismos de subjetivação discente e docente. Assim, li cada um dos 194 documentos avaliativos, sinalizando as recorrências discursivas encontradas. Essa análise teve, como resultado, a formulação de três categorias analíticas, as quais me possibilitaram problematizar a avaliação como tecnologia de governo docente no AEE à escola inclusiva.

Na primeira categoria, analisei a “*necessidade de diagnosticar/marcas e conhecer: estratégia acionada para se conduzir como docente do AEE*”. Para tanto, debrucei-me sobre a produção de Michel Foucault com o intuito de problematizar, no contexto das relações de poder, os mecanismos que marcam e classificam os sujeitos enquanto ocupantes de posições in/excludentes. Ao discorrer sobre essa primeira categoria, mencionei os modelos de *exclusão* e de *inclusão* da lepra, da peste e da varíola, tematizados por Foucault nos cursos *Os Anormais* (1975) e *Segurança, Território e População* (1978).

A partir dessas figuras metafóricas, realizei uma tentativa de mostrar que a in/exclusão vem sendo compreendida como uma ferramenta de gestão dos indivíduos e de controle social desde o medievo. Tive como propósito mostrar que as preocupações com a in/exclusão não são típicas de nossos dias, e a operacionalidade das distintas, porém, complementares tecnologias de poder que atuam focalizando objetos igualmente distintos. Esses modos de condução serviram para que eu realizasse um exercício de pensamento sobre as tramas de saberes e poderes, os quais, pela linguagem, ora produzem sujeitos incluídos, ora produzem sujeitos excluídos na contingência histórica. Isso me conduziu a pensar acerca da intencionalidade política de controle, ordenação e organização social da inclusão.

De modo geral, acredito que seja possível afirmar que a necessidade de ordenamento da modernidade é condição de possibilidade para que fossem produzidos saberes científicos que categorizassem, explicassem as coisas e as pessoas, os outros, os “estranhos”, os quais, de alguma forma, colocam em risco a

tão desejada ordenação social. Essa produção de saberes possibilita gerenciar esses sujeitos, administrá-los, controlá-los, guiá-los, conduzi-los a um fim estabelecido, quais sejam as práticas disciplinares e biopolíticas que almejam a garantia da ordem e a seguridade da população. Portanto, esses sujeitos que desviam do padrão devem ser mantidos sob vigilância, bem como suas famílias, seus professores.

Analisando os discursos que constituíram as avaliações produzidas pelos professores do AEE, chama atenção às identificações das 'anormalidades' por meio de designações clínicas. Evidenciou-se que tais discursos vinculam-se ao campo médico e psi de saber colocados em exercício sob a orientação da norma. Parece-me que, quanto mais marcados forem esses alunos (anormais), mais visível será a normalidade dos demais alunos que convivem com eles no ambiente escolar. Temos os saberes médicos, psicológicos, psiquiátricos e especializados compondo um campo de intervenção e atuação, o qual se amplia e invade a escola, apresentando diagnósticos que marcam o aluno pela nomeação da sua anormalidade, capturando-o dentro das classificações diagnósticas.

Desse modo, pude visualizar a norma em sua positividade, uma vez que, por comparação, produz a normalidade, a anormalidade, classifica, hierarquiza, ordena e regulamenta. Por meio dos laudos emitidos por neurologistas, equipes interdisciplinares e psicólogos, é possível detectar a norma envolvida no processo disciplinar de normação, de identificação da anormalidade, o que produz subjetividades.

Esses diagnósticos, no meu entendimento, além de marcarem a divisão binomial entre normais e anormais, produzem saberes sobre os sujeitos, classificando os alunos em categorias e subcategorias cada vez mais minuciosas. Incluir e aproximar esses sujeitos, que, por um longo tempo, pertenceram ao 'outro lado da fronteira', na sociedade e na escola, torna-os conhecidos, menos estranhos, naturalizados no contexto escolar e, em função disso, governáveis.

Desse modo, o poder médico se constitui porque ele pode definir a norma e controlar o anormal, de forma que os discursos médicos acabam tendo valor e poder de verdade. Sabendo o que o indivíduo apresenta, dotando-lhe de certas características, níveis de desenvolvimento, fazendo prescrições, fica mais fácil intervir para normalizar, governar e gerenciar a vida da população de risco. Por isso,

compreendo o diagnóstico/avaliação como elemento que impulsiona práticas pedagógicas aos alunos do desvio, marcando seus lugares/posições/tempo na escola.

Na segunda categoria, intitulada “*Necessidade de normalizar: as práticas docentes frente ao aluno no AEE*”, busquei problematizar a condução da conduta docente no sentido de normalizar os alunos incluídos na escola regular, entendida como “maquinária de governo da infância”, um espaço em que o poder disciplinar e o biopoder atuam juntos, operando na constituição de sujeitos homogêneos, disciplinados. Isso é delineado com base em uma norma e em um padrão cultural historicamente construídos. Discorri, pela analítica, a respeito da necessidade de normalização dos sujeitos desviantes, por uma questão biopolítica, de seguridade populacional.

As recorrências discursivas apontam que no AEE para a pessoa com surdez a Libras, nas práticas do docente do AEE, é reduzida a uma estratégia de normalização, a um recurso de acessibilidade no ensino regular. Também sinalizam a sua utilização como um instrumento facilitador da aprendizagem na escola, como se houvesse um perfil de sujeito surdo com o qual todos os outros surdos se identificariam.

Foi recorrente, nas avaliações, o governamento do professor do AEE em estar sempre atento ao processo de inclusão dos alunos na escola. Trata-se de um docente vigilante, o qual registra seus avanços, acompanha seus desempenhos, averiguando a necessidade ou não de AEE. É perceptível que há, em operação, técnicas de segurança, as quais, depois de fixar a média dos eventos, estabelecem o que é aceitável. Temos em operação técnicas de segurança que depois de fixar a média dos eventos, estabelece o que é aceitável.

Com isso, por uma questão de seguridade, não se trata de impedir os casos de deficiência, transtornos, desvios, acima ou abaixo da norma, mas sim da identificação das diferentes curvas de normalidade, produzindo a normalização como processo. Aqueles que se apresentaram mais próximos da curva de normalidade são relatados como os que não precisam do atendimento porque estão desenvolvendo as atividades curriculares de modo satisfatório, mostrando-se mais independentes e seguros no uso dos recursos de acessibilidade disponibilizados no AEE.

É visível o quanto o docente do AEE desempenha diversas funções. Ele oferta o AEE, acompanha o processo de inclusão dos alunos nas salas de aula, estabelece parceria com os professores, ensina o uso de recursos para os alunos atendidos e seus professores, de modo que possam acessar os conteúdos escolares e participar das atividades no ambiente escolar. O profissional dessa área, igualmente, orienta os pais, professores, auxiliares de ensino de Educação Especial, professores de Libras e intérpretes, produz adaptações e materiais de baixa tecnologia (engrossadores, tesouras adaptadas, dentre outros). Em suma, é um professor que planeja e gerencia as ações e estratégias pedagógicas as quais considerem as especificidades e particularidades que a inclusão escolar requer para atender esses alunos.

Considerando que a escola é uma instituição eficaz para o governo dos sujeitos, que opera, de forma ativa, no processo de colocar todos dentro de um modo de vida neoliberal, ousa afirmar que, na racionalidade política contemporânea, há efetivação do imperativo da inclusão, no sentido necessário e inegociável que objetiva o atendimento de todos. Assim, torna-se imprescindível que os docentes do AEE deem conta das particularidades de cada aluno atendido no AEE, acompanhando o processo inclusivo de cada um. Nesse contexto, é notória a mobilização do professor do AEE realizando ações que conduzam e incentivem o professor de sala de aula a se envolver com a aprendizagem do aluno com deficiência.

Percebi, pela analítica, que o professor do AEE é conduzido a gerenciar os riscos, ou melhor, os fatores de risco que as atitudes e comportamentos considerados inadequados podem causar para a escola. Essa realidade é bem visível nas recorrências discursivas mostradas ao longo da tessitura desta dissertação. Nessa direção, o professor do AEE é compreendido por mim como um “super professor”, uma vez que é vigilante, observador, atento, participativo. Configura-se como um docente que, ao mesmo tempo em que se autorregula, faz uma autorregulação de todos e de cada um.

Em tal processo, o aluno do AEE é a figura central das ações pedagógicas, na medida em que o docente do AEE organiza as atividades a serem desenvolvidas no AEE considerando os interesses, as motivações dos alunos e os comportamentos, atitudes, aprendizagens que precisam ser trabalhados como ponto

de partida para sua ação. No meu entendimento, as ações desenvolvidas pelo professor são preventivas de seguridade e de controle do risco, por meio da tentativa de normalizar o aluno do desvio, aproximando-o do padrão de normalidade, submetendo-o a mecanismos de correção e normalização.

Logo, a inclusão escolar é considerada como uma estratégia de governamentalidade neoliberal, a qual atua no sentido de mapeamento, gerenciamento e controle de todo indivíduo que evidencie risco de não adequação aos padrões elencados como ideais e, em decorrência disso, de não participar dos jogos de mercado, os quais priorizam a autogestão e a competitividade. Entendo que a avaliação operacionalizada no AEE coloca, em movimento, táticas que desenvolvem práticas normalizadoras de governo do eu e do outro. Nesse contexto, o Estado executa suas funções sutilmente, por meio de práticas microfísicas, como aquelas sugeridas nos documentos em relação à condução da conduta avaliativa do professor do AEE, potencializando as táticas de governamentalização do Estado.

Na terceira categoria de análise, discorri sobre a *“Necessidade de convencimento: a busca pela família como parceira do Estado para o governo e controle do aluno do desvio na escola inclusiva”*. Ao dissertar sobre a emergência da família burguesa e proletária no contexto moderno, tive a intenção de mostrar como a modernidade ocupou-se da produção de discursos médicos, higienistas e assistenciais, os quais, ao fim e ao cabo, organizaram e produziram a família em conformidade com um ordenamento social de maximização de forças produtivas de seus membros, dotando-a de instrumentos de controle, preservação, moralização, higiene e vigilância dos infantes. Assim, pude entender a família como um importante instrumento de governo, na medida em que gerencia, vigia e controla as atitudes, os hábitos dos filhos, responsabilizando-se por sua vida, seu cuidado e desenvolvimento.

Percebi pela analítica dos documentos avaliativos o valor atribuído à família, o quanto ela aparece como uma instituição naturalizada e importante de ser resgatada pela escola e por conseguinte pelo professor do AEE. Isso é importante para que seus filhos com deficiência tenham pleno acesso e participação aos serviços educacionais inclusivos a que têm direito. Em vista disso, pude compreender a figura

do professor como um sujeito subjetivado a conduzir-se no sentido de estar atento e preocupado com a condução e destino de cada ovelha individual do seu rebanho.

Um professor que utiliza como estratégia de ação a incessante busca pela captura da família para ajudar no governamento da população de sujeitos com deficiência. Essas recorrências me permitiram o entendimento de a família e escola e como instituições sociais criadas para normalizar, regular e controlar os diferentes, neste caso em específico, os alunos incluídos, ensinando-os um modo de vida civilizado, condizente com a seguridade da população.

Nas narrativas dos pareceres, a ação docente é conduzida no sentido de envolver mais “atores” para o convencimento da entrada da família em cena no sentido de responsabilizar-se por seu filho, de modo a vigiar a conduta dele. Evidencia-se o governamento, diante da família, na prescrição de ações que objetivam tornar o aluno frequente no AEE e na sala de aula, de forma que esse discente possa ter êxito em seus estudos, ou adquira condições mínimas de permanecer na condição de inclusão, além de poder se autogestar.

Nessa perspectiva, ampliam-se as possibilidades de estratégias de governamento sobre as famílias e de gerenciamento do autogoverno, pois o núcleo familiar sofre vigilância contínua e controle pelo jogo do olhar do professor e pode sofrer aplicação das micropenalidades corretivas, seja por meio do envolvimento da Gerência da Educação Inclusiva ou do Conselho Tutelar. Com tais ações, é esperado que a família acabe se autorregulando, vigiando, de forma atenta e ininterruptamente, as ações dos filhos, configurando-se um aparelho privilegiado de suporte à normalização.

A partir de minhas análises, inferi que, ao assumir tais funções, o professor do AEE é subjetivado a desejar colaborar com o Estado governamentalizado no desenvolvimento de práticas de condução que possibilitem que os indivíduos, com ou sem deficiências, possam circular e, portanto, tenham condições de participar, de consumir e de aprender certos comportamentos, posturas, habilidades. Dessa forma, a escola, ao perceber um possível risco, estabelece estratégias para preveni-lo ou controlá-lo e gerenciá-lo, invocando a família como parceira.

Em decorrência disso, o professor do AEE, enquanto responsável pela conduta e destino de cada aluno atendido, possui o dever de conhecer cada um e, por meio da individualização, governar a todos. É preciso que a família, enquanto

instrumento de governo, regule o modo como age para se possa obter algo dos alunos, como, por exemplo, uma mudança de comportamento, de atitude, o que pode se manifestar pela frequência regular no AEE e no uso dos recursos oferecidos para a participação do aluno nas atividades escolares. Também foi possível visualizar, pela analítica, movimentos de resistência familiar às ações de governo ao não seguirem as prescrições, ausentarem-se da escola, de forma que os efeitos nem sempre são os esperados, visto que onde há poder, há resistência.

Por fim, foi possível visualizar uma economia nas forças que o Estado despende e emprega sobre os sujeitos do desvio, comprometendo todos e cada um com o cuidado necessário a esses indivíduos. Temos a materialização de uma relação de 'mais governo com menos governo' para que todos possam estar e permanecer na escola, numa ordem condizente com a racionalidade neoliberal e de seguridade das políticas voltadas à educação, agenciadas com os discursos dos direitos humanos, os quais têm o poder de fazer todos se mobilizarem para que a inclusão aconteça.

Desejo que esta dissertação possa contribuir com as pesquisas realizadas no campo da Educação Especial, salientando que ela trás uma das infinitas possibilidades de olhar e pensar a avaliação operando na condução da conduta docente. Por isso ela não é definitiva, mas aberta a outros olhares, a outros percursos, a outros entendimentos, a novas formas de problematizar, tensionar e compreender o presente e as verdades do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. In: LOPES, Maura C; HATTGE, Morgana D. (orgs). **Inclusão escolar: Conjuntos de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. P.169-184.

ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos**. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

BRASIL, CNE. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL, MEC, SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

_____. **Marcos Políticos-Legais na Perspectiva da Educação Inclusiva.** / Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010, 72p.

BRASIL, MEC. **Curso de Especialização em Educação Especial: Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, na modalidade a distância. Disponível em: <http://sites.google.com/site/aee2009ead/>. Acesso em: 09 out. 2009.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto nº 7.611, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado** e dá outras providências, de 17 de novembro de 2011.

BRASIL, INEP. **Censo da educação básica: 2010- resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

_____. **Censo Escolar: Caderno de instruções** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

_____. **Censo da educação básica: 2011- resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

BRASIL, CEDAP. **Teachh o que é?** Disponível em:
http://www.cedapbrasil.com.br/portal/modules/mastop_publish/?tac=TEACCH_-_O_que_%E9%3F. Acesso em 02 de março de 2012.

BRASIL/MEC/INEP. **Prova Brasil e SAEB**. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>. Acesso em: 08 mar. 2012.

BUJES, Maria Isabel E.(org) Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação**: Um debate sobre estudos culturais em educação. Editora da Ulbra. Canoas-RS, 2005.

CAMATTI, Liane, GOMES, Anie Pereira Goulart. A captura da cultura e da diferença: articulações a partir de uma cultura bilíngüe para surdos. In: LOPES, Maura C; HATTGE, Morgana D. (orgs). **Inclusão escolar**: Conjuntos de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. P. 163-178.

CORAZZA, Sandra Mara. Avaliação. A mostra que criamos e que, agora, precisamos matar. In: LUFT, Hedi Maria (org.). **V Encontro Nacional de Educação e Ciclo de Estudos e Debates**: Avaliando a avaliação: Pesquisa e formação de professores. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2002, p.17-21.

_____. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I** : novos olhares na pesquisa em educação. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 103-127.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. in: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3.Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 13-22.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault – Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2ª edição, Lisboa: Vega, 2000.

FABRIS, Helí Henn. A produção do aluno nos pareceres descritivos: Mecanismos de normalização em ação. In: LOPES, Maura C; HATTGE, Morgana D. (orgs). **Inclusão escolar**: Conjuntos de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. p. 51-68.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007, p. 49-70.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e o direito**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. in **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. P.1-14.

_____. A Governamentalidade. in **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. P. 277- 293.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. O sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault – Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995, p.231-249.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de france (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O cuidado com a verdade. In FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos**. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. P.240-251. V.5.

_____. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11 edição. Ed. Campinas: Loyola, 2004a.

_____. “Omnes et singulatim”: uma crítica da razão política. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Em: Foucault, M. **Ditos & Escritos IV: estratégia, poder saber**. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 355- 387.

_____. **A arqueologia do saber**. -7ed. - Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008

_____. **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978), São Paulo: Martins Fontes, 2008b

_____. **Nascimento da biopolítica**: Curso no Collège de France: 1978- 1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974 – 1975). Aula do dia 15 de janeiro de 1975. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. P. 27-47.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974 – 1975). Aula do dia 12 de março de 1975. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. P.231-255.

FREITAS, Claudia Rodrigues. **Crianças que não param**: Criança, TDAH e escola. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/ UFRGS, 2011.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. **Ensaio Para uma Filosofia da Educação**. Educação, São Paulo, nesp 3, p.16-25, 2007.

GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura C; HATTGE, Morgana D. (orgs). **Inclusão escolar**: Conjuntos de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. P. 33-50.

HERMES, Simoni Tim. **O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo**: A condução das condutas docentes na escola inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria-RS- UFSM, Santa Maria, 2012.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0. S/I:Ed. Objetiva, dez. 2001.

KLAUS, Viviane. **A família na escola: Uma aliança produtiva.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/ UFRGS, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In SILVA, Tomaz T. (ORG) **O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos.** Petrópolis- RJ: Vozes, 1994. P.35-86.

LINHARES da SILVA, Mozart. Michel Foucault e a Genealogia da Exclusão/Inclusão: **O caso da prisão na Modernidade.** Revista de Estudos Criminais, Porto Alegre: Fonte do Direito, n. 17, jan./mar. 2005, p. 39-61

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças.** 1. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.p.35-56.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: **In/Exclusão: nas tramas da escola.** LOPES, Maura Corcini, DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs). Canoas: ULBRA, 2007. p.11-33.

LOPES, Maura Corcini, VEIGA-NETO, Alfredo;. Inclusão e Governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 947-963. Disponível em: <www. cedes.unicamp.br> Acesso em 13 jan.2013

_____. **Surdez e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. Inclusão: A invenção dos alunos na escola. In: **A educação e a inclusão na contemporaneidade.** RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (orgs.). A educação e a inclusão na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008, p. 29-80.

_____. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura C; HATTGE, Morgana D. (orgs). **Inclusão escolar: Conjuntos de práticas que governam.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.p. 107-130.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. In: **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 02, n. 18, 2001. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/r3.htm>. Acesso em: 12 jan.2013.

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

_____. Educação Especial: Institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini. (ORG). **A invenção da surdez:** Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Surdez, tratar de incluir, tratar de normalizar. In: **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a12.htm> Acesso em: 02 dez. 2012.

_____. Família e Escola: uma dobradiça no processo de normalização da criança surda. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini. (ORG). **A invenção da surdez II:** Espaços e tempos de aprendizagens na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Formação docente na racionalidade inclusiva:** Práticas de governamento dos professores de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2009.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira; RECH, Tatiana Luiza. Práticas de subjetivação nos movimentos de integração e inclusão escolar. Anais do VI Congresso Internacional de Educação. UNISINOS: São Leopoldo, 2009, in: . MENEZES, Eliana da Costa Pereira. **A Maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISSINOS, São Leopoldo, 2011.

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

MEYER, Dagmar E. E. e SOARES, Rosângela de F. Modos de ver e de se movimentar pelos caminhos da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com e a partir de um filme. In: COSTA, Marisa V. e BUJES, Maria Isabel E. (ORG). **Caminhos investigativos III:** Os riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 23-44.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente.** A Medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. – UNICAMP – trabalho apresentado na Anped 2008.

PINTO, Celi Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. In: **Revista Educação e Realidade.** V.1, n.1 (Jul/dez). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

POPKWETZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão/exclusão sociais. In: **Educação e Sociedade.** vol. 22, nº75, agosto, Campinas, SP, 2001, p. 111-148.

Portal do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação- CAED- Faculdade de Educação- Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF. **Avaliação Externa.** Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/> Acesso em 12 abril 2012

PORTOCARRERO, Vera. **Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem.** Educação & Realidade, v.29, n.1, 2004, p.169-185.

POSSA, Leandra B; NAUJORKS, Maria I; RIOS, Grasiela M. S. Matizes do discurso sobre avaliação na avaliação de professores da Educação Especial. In: **Revista Educação Especial** – Dossiê: Avaliação em Educação Especial, Santa Maria, v. 25 n. 44, p. 465-482/ set/dez 2012. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em 15 janeiro 2013.

RODRIGUEZ, Fernanda Travassos. **Estimulação Precoce.** In: Portal Síndrome de Down. 2006. Disponível em: <http://www.portalsindromededown.com/estimulacao.php> Acesso em 25 de fevereiro 2012.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. in: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu/ Tomaz Tadeu da Silva (org.)- Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SAID, Edward W. **Orientalismo:** oriente como invenção do ocidente. Editora Schwarcz: São Paulo. 2010

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1998.

SANTOS, Angela Nediane dos. **Governo das famílias:** A produção do aluno “problema” no discurso escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu/ Tomaz Tadeu da Silva (org.)- Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

THOMA, Adriana da Silva. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. In: Revista *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 23, 2004, p. 1-5. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a5.htm>> Acesso em: 08 nov. 2012.

_____. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). **INCLUSÃO DIGITAL:** tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (ISBN: 85-7490-301-9).

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária:** o governo de todos e de cada um. 2003. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. **O numerável, o mensurável e o auditável:** estatística como tecnologia para governar. Porto Alegre. *Revista Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, mai/ago. 2009. p.135-152.

TURCHIELLO, Priscila. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva:** Problematizando discursos oficiais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria-RS- UFSM, Santa Maria, 2009.

UNESCO, **Declaração da Guatemala**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 02 mar. 2012.

_____. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2012.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Porto Alegre. Revista Teoria & Educação- Dossiê: História da Educação. nº6, Panorâmica Editora, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. P. 179-217.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V.(ORG). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000a. P. 37-72.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Imagens de Foucault e deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 2. ed. P. 13 - 34.

_____. Governo ou Governmento. **Currículo sem Fronteiras**. V.5, n. 2, 2005^a, p.79-85.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: Vozes, 2007. (p. 97-118).

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa V.(ORG). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3^a Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007a.P. 23-38.

_____. **Foucault & a Educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: **Figuras de Foucault**. RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.13-38.

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

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.