

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

**A INCLUSÃO ESCOLAR NOS DISCURSOS VEICULADOS PELA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIA DISCURSIVA
DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE**



Alana Claudia Mohr

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

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

**A INCLUSÃO ESCOLAR NOS DISCURSOS
VEICULADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ESTRATÉGIA DISCURSIVA DE SUBJETIVAÇÃO
DOCENTE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Alana Claudia Mohr

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**A INCLUSÃO ESCOLAR NOS DISCURSOS VEICULADOS
PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIA DISCURSIVA
DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE**

Alana Claudia Mohr

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Professora Dra. Maria Inês Naujorks

Santa Maria, RS, Brasil

2014

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

Mohr, Alana Claudia

A inclusão escolar nos discursos veiculados pela educação especial: estratégia discursiva de subjetivação docente. / Alana Claudia Mohr.-2014.

132 p.; 30cm

Orientadora: Maria Inês Naujorks

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Inclusão Escolar 2. Educação Especial 3. Governamentalidade 4. Subjetivação Docente I. Naujorks, Maria Inês II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Alana Claudia Mohr. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: alanamohr@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Educação Especial**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

**A INCLUSÃO ESCOLAR NOS DISCURSOS VEICULADOS
PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIA DISCURSIVA DE
SUBJETIVAÇÃO DOCENTE**

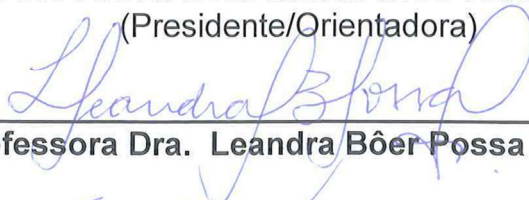
elaborada por
Alana Claudia Mohr

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:



Professora Dra. Maria Inês Naujorks
(Presidente/Orientadora)



Professora Dra. Leandra Bôer Possa (UFSM)



Professora Dra. Claudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)

Professora Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes (UFSM)

Santa Maria, 10 de março de 2014.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida, pela saúde e pela oportunidade de, ao ingressar no Mestrado, um sonho tão almejado, continuar refletindo sobre questões que me foram caras desde a graduação, colocando-as sob tensão.

Agradecer a todos que ajudaram a construir esta Dissertação não é tarefa fácil. O maior desafio que se coloca para o agradecimento seletivo não é decidir quem incluir ou não, mas lembrar-se de todas as pessoas que, em diversos momentos difíceis, de tensões e angústias, se fizeram presentes, tanto fisicamente quanto virtualmente, e que mereceriam lugar nesta escrita. Então, a meus amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram com sua amizade e com sugestões efetivas para a realização deste trabalho, gostaria de expressar minha profunda gratidão.

Agradeço profundamente à minha mãe, Elia Muller Mohr, e à minha irmã, Janaina Mohr, por acreditarem em mim e sempre me apoiarem em todos os momentos e caminhos da minha vida.

Agradeço ao meu “namorado”, Luan, meu companheiro que sempre esteve presente nos momentos mais difíceis, que me acompanhou e vem me acompanhando, sempre muito atencioso, paciente, dando-me força para seguir em frente e nunca me deixar desistir.

Aos amigos de Agudo, a turma do *DigDim*, que, de uma maneira ou de outra, sempre se fizeram presentes, em especial, à Janaina Sonigo, que, mesmo longe às vezes, está sempre presente – alguém com quem posso contar para desabafos, festas e passeios ou para ficar à toa mesmo!

Às minhas amigas do ensino médio, Anna, Jéssica, Sheila, Ana Camila e Fabiéle. Como teimosas, insistimos em manter nosso “grupinho”, com nossas jantas “de sexta”. Um agradecimento especial à Ana Camila, minha amiga *jornalista* que, além do papel de amiga, desempenhou a função de contribuinte deste trabalho (créditos para a capa), ajudando-me com imagens, excertos, *scanners*, enfim, com as funções mais complexas de tratamento da imagem visual. Muito obrigada!

Agradeço à minha orientadora, Maria Inês Naujorks, por mostrar-me o (des)caminho da pesquisa e por incentivar-me a ter um olhar problematizador, um olhar investigativo, enfim, um olhar de pesquisadora. Agradeço pelas orientações e

pela paciência que teve comigo, principalmente nos últimos meses de escrita, quando enfrentei momentos difíceis, em que os estudos e a escrita nem sempre eram possíveis com a dedicação necessária.

Agradeço imensamente a quem sempre, como amiga, mestra e conselheira, participou da minha formação como Educadora Especial e agora, nesta nova etapa, outra vez esteve presente, me segurou, ajudou e orientou. Meu muito obrigada à Leandra Bôer Possa.

Agradeço também à professora Fabiane Adela Tonetto Costas, que me deu a primeira oportunidade como bolsista de pesquisa e extensão. Agradeço pelo incentivo e oportunidade de inserir-me no campo das pesquisas e de participar de seus grupos e projetos de pesquisa, que muito contribuíram na minha formação desde a graduação. Aproveito para agradecer, ainda, aos colegas do Gepein, em especial à Eliane, à Vanise, à Luana e à Katiusce.

Agradeço às colegas do grupo GEPE pelas discussões e trocas, quando possíveis. Meu muito obrigada especialmente à Grasiela Rios pela disponibilidade de ler meu trabalho, de me “aturar” com minhas dúvidas, angústias, questionamentos. Agradeço pelas considerações, sugestões e indicações de materiais.

Agradeço às professoras que fizeram parte desta banca pela leitura detalhada da pesquisa e pelos encaminhamentos sugeridos. À professora Claudia Rodrigues de Freitas por aceitar o convite e contribuir com este trabalho desde a banca de qualificação, e à professora Leandra Bôer Possa, pesquisadora que admiro muito e por quem tenho um grande apreço, obrigada pelas sugestões e pela tentativa de qualificar esta Dissertação.

Um agradecimento especial à Elize, minha colega de Mestrado que conheci nesta etapa de formação. Com o passar do tempo, pude perceber que encontrei uma amiga, parceira, colega, uma pessoa com quem pude dividir minhas angústias, mesmo quando parecia não estarmos entendendo nada, não sabermos muito o que estávamos fazendo. Com ela também dividi alegrias quando qualifiquei o Projeto de Dissertação e quando, finalmente, terminamos nossa Dissertação. Agradeço por tudo nestes dois anos de Mestrado!

Agradeço também à Vanise, uma amiga muito especial com quem, desde a graduação, quando participávamos do grupo de pesquisa Gepein, pude compartilhar trocas, saberes, estudos e viagens. Companheira de congressos, sempre foi

parceira para novas “aventuras”. Uma pessoa com quem pude contar durante toda essa etapa de dificuldades, angústias, medos, tristezas e, claro, alegrias, felicidades e conquistas. Obrigada!

Por fim, agradeço à Capes pelo financiamento desta pesquisa durante o curso de Mestrado.

“[...] O perigo, em suma, é que em lugar de dar fundamento ao que já existe, em lugar de reforçar com traços cheios linhas esboçadas, em lugar de nos tranquilizarmos com esse retorno e essa confirmação final, em lugar de completar esse círculo feliz que anuncia, finalmente, sejamos obrigados a continuar fora das paisagens familiares, longe das garantias a que estamos habituados, em um terreno ainda não esquadrinhado e na direção de um final que não é fácil prever. O que, até então, velava pela segurança do historiador e o acompanhava até o crepúsculo (o destino da racionalidade e da teleologia das ciências, o longo trabalho contínuo do pensamento através do tempo, o despertar e o progresso da consciência, sua perpétua retomada por si mesma, o movimento inacabado mas ininterrupto das totalizações, o retorno a uma origem sempre aberta e, finalmente, a temática histórico-transcendental), tudo isso não corre o risco de desaparecer, liberando à análise um espaço em branco, indiferente, sem interioridade nem promessa?” (FOUCAULT, 2013, p. 48).

RESUMO

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

A INCLUSÃO ESCOLAR NOS DISCURSOS VEICULADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIA DISCURSIVA DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE

Autora: Alana Claudia Mohr
Orientadora: Professora Dra. Maria Inês Naujorks
Santa Maria (RS), 10 de março de 2014.

Este estudo tem como foco os discursos veiculados pela revista *Integração/Inclusão* que atualmente vêm configurando e reconfigurando a Educação na perspectiva da inclusão escolar e, por consequência, os modos de ser docente. Diante disso, surgiu a necessidade de entender como os professores vêm sendo narrados, subjetivados e produzidos a partir dos discursos da Inclusão Escolar. A pesquisa insere-se em uma abordagem pós-estruturalista, articulada com teorizações foucaultianas. Traz a noção de discurso como noção metodológica e toma a governamentalidade e os modos de subjetivação para operarem durante toda a análise do trabalho. Foi possível perceber que os discursos em torno da inclusão escolar vêm sendo operacionalizados por uma razão de Estado que torna esse processo um imperativo, conduzindo as condutas docentes e subjetivando os professores a partir da produção de determinadas estratégias discursivas. Com a análise dos materiais, foi possível identificar a recorrência de três estratégias discursivas de subjetivação, operacionalizadas, primeiramente, em torno da sensibilização, aceitação e conscientização dos professores em relação à inserção dos alunos com deficiência nas salas regulares de ensino. Posteriormente, identificou-se a estratégia discursiva referente à responsabilização docente para o sucesso e promoção da inclusão escolar desses alunos. Por fim, com o movimento a partir da aceitação e responsabilização, encontrou-se a terceira estratégia discursiva, funcionando em torno dos discursos da capacitação e aperfeiçoamento constantes dos professores como condição indispensável para o professor promover a inclusão e ser considerado um docente competente. A partir das análises, pode-se pensar, que essas estratégias discursivas de subjetivação docente são colocadas em funcionamento de maneira a conduzir e governar as condutas dos professores, produzindo modos de ser docente na contemporaneidade que, dentre outras coisas, podem identificar o docente como empreendedor de si, como aquele que investe constantemente em si para atender à ordem da inclusão escolar.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação Especial. Governamentalidade. Subjetivação Docente.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post Graduate Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

SCHOOL INCLUSION IN SPEECHES CONVEYED BY SPECIAL EDUCATION: TEACHING STRATEGY DISCURSIVE SUBJECTIVITY

Author: Alana Claudia Mohr
Advisor: Prof^a. Dra^a. Maria Ines Naujorks
Santa Maria/RS, March 10th, 2014.

This study has as focus on the discourses demonstrated by integration/inclusion that actually, it has been defining and redefining the education concerning to the perspective of the school's inclusion and ways of being a teacher. Therefore, it appeared the necessity to understand how teachers are being narrated and developed from the speeches concerning to the School's Inclusion. The research got in a post-structuralist approach, combined with Foucault's theories. It brings the notion of the speeches as a methodological concept and it takes the governmentality to operate as the main analytic's tool. It was possible to noticed the discourses around the School's Inclusion has been used by reason of the State, which makes this process imperative leading the professor's actions, showing to the teachers from the production of certain discursive strategies. Thus, with the analysis of the materials, it was possible to identify the recurrence of three subjectivity strategies discourse, being the operationalization around this, firstly, the felling, the acceptance and professor's consciousness concerning to the introduction of the students with disabilities in regular student's classes. After this, it was identified the strategy discourse around the teacher's responsibility for the success and promotion of the School's Inclusion of these students. And finally, with the movement from this acceptance and responsibility, it was found the third discursive strategy working around the capacity discourses and frequently training for the professors as an indispensable condition to them getting to promote the inclusion and be considered a competent teacher. From the analysis, can be thought, for example, that these discursive strategies of teacher subjectivity are placed consciousness into the operation in order to lead and govern the conduct of the teachers, creating ways of being in contemporary teaching, among others, can identify the teacher while enterprising of himself, who constantly invest in itself, to attend the order of the School's Inclusion.

Keywords: School's Inclusion. Special Education. Governmentality. Subjectivity's Professor.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa Revista Integração (1990)	35
Figura 2 - Capa Revista Inclusão (2008).....	37

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Referências dos Materiais Consultados	122
Anexo II – Tabela 1: Tabela materiais de Análise: Revista Integração	124
Anexo III – Tabela 2: Tabela Materiais de Análise: Revista Inclusão	128
Anexo IV – Ficha de análise (demonstrativa): organização individual dos materiais.....	130

LISTA DE SIGLAS

UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
AEE	– Atendimento Educacional Especializado
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
MEC	– Ministério da Educação
SESPE	– Secretaria de Educação Especial
SENEB	– Secretaria Nacional de Educação Básica
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
CAPÍTULO I - Aventuras na e da pesquisa.....	24
1.1 Delineando a trajetória: primeiros percursos, primeiras aventuras.....	24
1.2 Caminhos Metodológicos: possibilidades para se aventurar – o discurso como noção metodológica	28
1.3 Revista Integração/Inclusão: aventurando-se nos materiais.....	32
1.3.1 Composição do corpus analítico	38
1.3.2 Aventuras possíveis no e com o corpus analítico – das Revistas enquanto veículo de comunicação ao respaldo profissional/acadêmico	41
CAPÍTULO II - Condução da Conduta: Operando com a Governamentalidade .	47
2.1 Educação Especial - Educação para Todos – as Artes de Governar	47
2.1.1 Educação para Todos: da integração à inclusão escolar – condução da conduta docente.....	52
2.2 A Captura Discursiva da Inclusão Escolar.....	69
CAPÍTULO III - Discursos inclusivos e seus efeitos na condução da conduta docente: estratégias discursivas de subjetivação	82
3.1 Modos de Subjetivação Docente: o sujeito objetivado e subjetivado pelos discursos da inclusão escolar.....	82
3.2 Convencimento docente em aceitar seu papel como principal agente para o “sucesso” e a “concretização” da inclusão escolar: a naturalização da responsabilização de si no discurso docente	89
3.3 Convencimento docente em aceitar a necessidade de formação e capacitação constantes: a naturalização do empreendimento em si no discurso docente	94
CAPÍTULO IV - Considerações Finais – um olhar: várias possibilidades	106
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS	121

APRESENTAÇÃO

[...] É claro que é preciso entender a destruição de que fala Rorty no sentido de um tipo de desconstrucionismo que faz da crítica uma prática permanente e intransigente até consigo mesma, de modo a estranhar e desfamiliarizar o que parecia tranqüilo e acordado entre todos. Estando sempre desconfiada, insatisfeita e em movimento, essa crítica radicalmente radical – à qual chamei de hiper crítica – não se firma em nenhum a priori, senão no próprio acontecimento. Desse modo, a hiper crítica vai buscar no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem, sem apelar para um suposto tribunal epistemológico, teórico e metodológico que estaria acima de si mesma (VEIGA-NETO, 2006, p.15).

Como uma escolha, pois o mundo é feito de escolhas, trago esta citação de Veiga-Neto (2006) para iniciar a apresentação de minha Dissertação de Mestrado, resultado do investimento teórico-analítico aqui empreendido. É nesse movimento da hiper crítica, de desconfiança e insatisfação com determinadas situações, que me coloco na esteira das pesquisas no campo da Educação, mais especificamente, da Educação Especial.

Fazer escolhas nem sempre é um processo fácil. Escolher algo significa renunciar a outra coisa; a partir dessa escolha, somos subjetivados e conduzidos de determinado modo. O encontro com os estudos pós-estruturalistas e a opção de adotá-los deram-se no decorrer do Mestrado, pois até então tinha pouco conhecimento sobre esses estudos. A opção teórica na escrita deste trabalho ocorre, principalmente, pela proposição de “outro modo” de fazer pesquisa no campo da educação. Conforme Peters (2000, p. 37), o pós-estruturalismo assume uma “posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade”.

Movido pelo pensamento foucaultiano, meu interesse está, de forma geral, vinculado a Foucault e aos demais pensadores pós-estruturalistas, de modo a identificar e compreender as diferentes maneiras pelas quais as tecnologias de poder (do eu) atuam para nos individualizar, subjetivar e constituir como sujeitos. Levando em consideração que toda formação humana é atravessada por discursos que ao mesmo tempo em que produzem significados, também são produzidos por eles, entendo que, tendo o sujeito como efeito do discurso, o investimento neste trabalho se delinea em pensar sobre os processos de subjetivação.

Então, diante dessa vontade de pesquisa, como iniciar a escrita de minha Dissertação de Mestrado?

Não vejo outra forma se não contextualizando as trilhas percorridas, permeadas por constantes dúvidas, tensões, imprevistos e intercorrências que se fizeram presentes no decorrer desses meses para dar forma a esta escrita. Nessa contextualização, torna-se importante apresentar primeiramente os questionamentos, as interrogações que perpassaram e continuam perpassando este momento de formação.

Quais caminhos me fizeram chegar até aqui? Quais aventuras me foram apresentadas? Quais trilhas escolhidas me dirigiram ao tema de pesquisa intencionado neste trabalho, e não a outro?

Pensar estas questões possibilitou-me dar forma ao trabalho na tentativa de expor o caminho e os percursos que me fizeram realizar escolhas e me levaram ao interesse por esse tema de pesquisa, e não outro. Assim, proponho a continuidade da escrita para entrecruzar e delinear as trilhas que me trouxeram até aqui.

Constituir-se enquanto pessoa, enquanto eu, enquanto sujeito, permite iniciar alguns relatos de vivências e experiências que, no decorrer de minha caminhada acadêmica e profissional, foram me constituindo e operando em mim determinadas estratégias de subjetivação. Ao fim, foram também delineando e traçando determinados modos de ser e de constituir-me docente, professora de Educação Especial. Esses caminhos produziram efeitos, levando-me a refletir sobre algumas questões: como é ser docente hoje? Como o docente e a docência vêm sendo narrados? Quais posições e identidades os docentes estão assumindo na escola contemporânea?

Considero válido retomar algumas das trilhas percorridas durante minha caminhada como professora de Educação Especial que me instigaram e desafiaram a propor alguns tensionamentos sobre determinados saberes e discursos já naturalizados nas instituições escolares, principalmente os relacionados a: ser docente, Educação Especial, educação inclusiva, inclusão escolar¹ e escola inclusiva.

¹ Neste trabalho, usarei os termos *inclusão* e *inclusão escolar* no sentido de pensar a inclusão de todos. A escolha desse uso advém da interpretação e observação da utilização dos termos durante a materialidade aqui analisada, que adota a inclusão pautada no princípio da Educação para Todos. Portanto, neste trabalho, utilizarei o termo *inclusão escolar* para referir-me a esse processo que vem

Ao olhar para mim, para “minha invenção” e constituição profissional, percebo que os discursos e estratégias de subjetivação que operaram sobre mim produziram-me como professora de Educação Especial, configurando e produzindo como principal espaço de atuação a Sala de Recursos Multifuncional, por meio da prestação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao voltar este olhar para minha formação e trajetória, no e durante o curso de graduação, percebo que esse processo de subjetivação ocorreu principalmente a partir da reconfiguração da Educação Especial prevista na política atual, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Essa percepção, esse olhar para mim mesma, me possibilitou para além das constatações citadas acima, tensionamentos. Como os professores de Educação Especial estão sendo subjetivados pela reconfiguração política da Educação Especial? Como os discursos estatais tem objetivado a formação do professor de Educação Especial? Que professor de Educação Especial tem sido produzido hoje?

As disciplinas, leituras, práticas, observações e estágios curriculares que compõem o currículo da graduação em Educação Especial na UFSM têm produzido um determinado modo de ser professor de Educação Especial², balizado a partir dos discursos legais e políticos³, das estratégias de governo operadas por políticas e decretos. Um modo de ser docente na contemporaneidade, produzido a partir dos discursos e reconfigurações políticas, é o ser docente inclusivo. E esse modo de ser docente, vem sendo produzido e vem subjetivando professores tanto da sala regular de ensino quanto professores de Educação Especial, com a prestação de serviços no AEE⁴.

acontecendo na Educação, a inclusão de todos, mas saliento que meu foco está direcionado para a inclusão das pessoas com deficiência nas classes regulares de ensino.

² Para maiores informações e esclarecimentos sobre essa problemática, ver a Tese de Doutorado de Leandra B. Possa (2013), intitulada: *Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor*.

³ Conforme Foucault (2008), no curso intitulado *Segurança, território e população*, ministrado em 1977-1978, “nada é político, tudo é politizável, tudo pode tornar-se político. A política não é nada mais e nada menos do que aquilo que nasce com a resistência às governamentalidades, a primeira revolta, o primeiro afrontamento”. Portanto, aqui o termo *político* será usado a partir da compreensão de que os discursos, os documentos, a legislação, tudo pode ser politizável, e isso acontece a partir do interesse de quem está governando, quem está ocupando a posição de poder em determinado momento.

⁴ Aprofundamento teóricos e analíticos, sobre a questão do governo docente a partir da reconfiguração política, podem ser consultados no trabalho de Dissertação de Mestrado intitulado *O Atendimento Educacional Especializado como uma Tecnologia de Governo: A Condução das Condutas Docentes na Escola Inclusiva*, de Simoni Timm Hermes (2012).

Ao olhar para minha formação e para os processos que me constituíram nesse modo de ser professora de Educação Especial, algumas indagações começaram a ganhar força e forma. Meu olhar foi se direcionando às questões referentes a processos de subjetivação docente a partir das reconfigurações da Educação Especial em diferentes momentos. Assim, primeiramente, eu estava me dirigindo a pensar os modos de ser Educador Especial na contemporaneidade, em tempos de inclusão, justamente por perceber que as reconfigurações da Educação Especial vinham operando estratégias de subjetivação docente e produzindo um determinado modo de ser docente de Educação Especial na contemporaneidade – ser docente do AEE.

Minhas inquietações estavam no sentido de pensar como essa reconfiguração da Educação Especial a partir da inclusão escolar vem nos subjetivando – nós, os professores de Educação Especial. Como o discurso da inclusão escolar se instaurou de tal forma que não conseguimos pensar fora dele? Todas as nossas práticas e ações estão sendo reduzidas e voltadas apenas a esse discurso?

Foi quando, em meio a essas proposições, um fato acontece e começa a redirecionar meu olhar: o convite de trabalho para atuar no processo inclusivo de uma aluna com Síndrome de Down nas séries finais do ensino fundamental em uma escola da Rede Estadual no município de Santa Maria, no ano de 2013, já no decorrer do Mestrado. Essa minha atuação consiste no acompanhamento diário da aluna na sala de aula regular, tendo como principais atribuições fazer a mediação entre o professor – os conteúdos – e a aluna e oferecer suporte teórico-metodológico ao professor, que consiste em sugestões de flexibilizações e adequações em relação à metodologia da aula (atividades e conteúdos). Nesse espaço, o contato com os professores da sala regular é constante. As conversas e trocas de experiências surgem a todo o momento.

Essa experiência, então, proporcionou o reforço de alguns dos questionamentos citados acima e suscitou outros: como é ser professor hoje, em tempos de inclusão? Como o professor da sala regular vem sendo narrado e subjetivado pela inclusão escolar? Que estratégias são colocadas em operação para que esse professor se subjetive e se torne um professor inclusivo? Como a lógica da inclusão, operada principalmente por meio dos discursos e dos diferentes momentos políticos, vem subjetivando e produzindo um modo de ser docente?

Larrosa (2002, p. 2) pontua que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Assim, a experiência profissional é tratada aqui como acontecimento.

Essa experiência ocorreu no momento em que me encontrei no início da prática profissional, quando não cabia mais pensar somente por vias das suposições com relação à atuação docente e ao processo inclusivo. Deparava-me com um contexto escolar que tem produzido os alunos incluídos, com professores inclusivos e com uma escola inclusiva, enfim, com toda a rede que é posta em funcionamento para a inclusão escolar.

O que nos toca, o que nos faz pensar, o que nos modifica de alguma maneira são experiências que nos acontecem em poucos momentos. E essa minha experiência da atuação profissional com certeza caracterizou-se como um desses poucos momentos.

Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo, pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2002, p.6 - 7).

É desse lugar e dessa experiência que proponho a pesquisa aqui intencionada, e nela invisto do lugar de professora de Educação Especial que escuta, vivencia e participa de momentos em que os professores relatam o que acham da inclusão e como a veem, dizendo do como esse processo foi e vem acontecendo e do quanto enfrentam dificuldades para serem “inclusivos”, para terem práticas inclusivas. Porém, não “conseguem” ou não “podem” dizer e posicionar-se fora dessa lógica irreduzível, a lógica da inclusão, pautada no princípio da Educação para Todos, evidenciando o “silêncio docente”, trazido nos estudos de Possa e Naujorks (2013).

Assim, meu desejo de saber está direcionado a **entender como os professores vêm sendo narrados, subjetivados e produzidos a partir dos discursos da inclusão escolar**. Para isso, considereei necessário fazer um recorte temporal, já que os discursos da inclusão, na Educação Especial, ganham força e legitimação a partir da década de 90, com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos – Jomtien, 1990. Dessa forma, minha vontade de saber está em

entender como, a partir da década de 90, período em que os discursos sobre a inclusão ganham força e se intensificam no Brasil, os professores vêm sendo narrados e subjetivados nos discursos da inclusão escolar veiculados pela Educação Especial.

Com essa minha vontade de saber, restava escolher a melhor forma de investigar. A primeira ocorrência foi fazer entrevistas-narrativas com professores que estivessem atuando em sala de aula desde a década de 90, aqueles que vivenciaram esse período de intensas campanhas e discursos sobre a Educação Especial e a inclusão escolar. Porém, ao lembrar as falas informais dos professores com quem tinha contato no trabalho, recordei-me do que eles me falavam: “bom, temos que ser inclusivos, pois a Lei manda assim”; “ao menos o Governo ainda nos dá algumas dicas de inclusão com os materiais que ele publica”; “tenho consultado os materiais do MEC para tentar fazer a inclusão”. Ou seja, os professores incorporavam em seus discursos e práticas aquilo que os documentos e as publicações “prescreviam”. Então, por que não olhar para os documentos e publicações do Governo vinculados à Educação Especial e ver o que eles “dizem” do professor e do exercício da docência?

Com essa pretensão, fui atrás de materiais e publicações da Educação Especial que se destinassem às escolas e aos professores. O primeiro passo foi o acesso ao *site* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI – MEC). Nesse endereço eletrônico, fiz buscas das publicações relacionadas com a Educação Especial. Dentro desse item, encontrei diversas publicações que poderiam dar-me subsídios para realizar a investigação que estava propondo:

- *Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* (Fascículos 1 a 10)
- *Revista Inclusão* (Números 1 a 9)
- *Ensaio Pedagógico - Programa Educação Inclusiva* (2006)
- *Ensaio Pedagógico - Construindo Escolas Inclusivas*
- *Experiências Educacionais Inclusivas - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*
- *Série Educação Inclusiva - Referências para Construção dos Sistemas Educacionais Inclusivos*

- *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*
- *Educar na Diversidade: Material de Formação Docente* (2006)

Com a vasta gama de publicações, a primeira ação foi realizar uma visita informal a todos esses materiais. Após esse primeiro “passeio”, os materiais da coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* (Fascículos 1 a 10) e da *Revista Inclusão* (Número 1 a 9) foram os que mais me tocaram e me movimentaram em relação ao meu problema de pesquisa, pois davam forma à minha inquietação, à minha vontade de saber naquele momento.

Feita essa primeira seleção, fiz novamente uma visita aos dois materiais, agora com o olhar um pouco mais rigoroso. Nesse segundo momento, percebi que as edições da *Revista Inclusão* me possibilitavam melhores condições de tensionar ao que estava me propondo, uma vez que o meu interesse estava em olhar as recorrências discursivas relacionadas ao professor da sala regular de ensino, e as publicações que compõem a coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* estavam mais ligadas à prestação de serviços e à atuação do professor no AEE.

Assim, realizadas as primeiras circulações entre os materiais de análise, uma escolha inicial foi feita – olhar as edições da *Revista Inclusão*. Feita essa opção, voltei aos materiais e, com um olhar cada vez mais rigoroso e desconfiado, busquei perceber o que eles estavam me dizendo, o que prescreviam ou diziam para e sobre os professores. Foi revisitando o material que a minha vontade de saber se delineou no problema de pesquisa, já citado anteriormente.

A partir desse novo olhar direcionado aos materiais, percebi que as publicações já decorriam de um movimento, ou seja, elas não haviam “nascido” com a primeira publicação da *Revista Inclusão*, em 2005; havia algo que a antecedia. Foi então que obtive conhecimento de que a *Revista Inclusão* era uma publicação que vinha acontecendo desde 1988, com o primeiro exemplar chamado de *Revista Integração*. Como conseguir encontrar esses outros exemplares? No *site*, não havia nenhuma referência a eles...

Eis que surge, em meio a um turbilhão de ideias, pensamentos e angústia de não conseguir encontrar e acessar o material, a voz e o direcionamento daquela pessoa que, além de confiar e apostar em mim e no meu trabalho, me orientou e me conduziu até aqui. A professora Maria Inês aconselhou-me a acessar a biblioteca setorial do Centro de Educação da UFSM, pois lembrava que essas publicações

aconteciam há anos e que provavelmente a Universidade deveria tê-las recebido. Assim o fiz e obtive acesso aos exemplares desde 1988.

A partir disso, meu olhar voltou-se aos discursos sobre ser docente e a docência nas *Revistas Integração/Inclusão*⁵ publicadas pelo MEC. Seguindo o recorte temporal já delimitado, os exemplares analisados foram de 1990 até 2011 e compõem o material analítico desta pesquisa. A partir de concepções e reflexões acerca do discurso, esse material ganha corpo e forma analítica preponderante na compreensão das questões que proponho neste estudo.

Com os materiais de análise em mãos, realizei primeiramente vários movimentos de idas e vindas nos exemplares. Olhava e destacava excertos, títulos, passagens em negrito (colocadas em destaque nas publicações), chamadas publicitárias, enfim, olhava atentamente tudo que se referia ao ser professor e ao exercício da docência no ensino regular.

Com isso, observei diversas recorrências que me possibilitaram perceber a inclusão escolar como um imperativo da contemporaneidade que, além de absorver e reconfigurar a Educação Especial enquanto modalidade de ensino como simples prestação de serviços e atuação no AEE, vem também subjetivando e produzindo um determinado modo de ser professor na rede regular de ensino. Com a inserção nos materiais, ficou visível que a inclusão, como um movimento que vem ocorrendo desde a integração escolar, pautado nos princípios dos direitos humanos, vem capturando e conduzindo um modo de ser sujeito, um modo de ser professor.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em identificar, por meio da análise de publicações do MEC – *Revista Integração*, que posteriormente passa a chamar-se *Revista Inclusão* –, os diferentes jogos de saber e poder que estão em operação no governo de si dos docentes, a fim de compreender como estes vêm sendo narrados e subjetivados nos discursos veiculados pela Educação Especial sob a perspectiva da inclusão escolar. Os objetivos específicos estão posicionados em dois eixos:

- Identificar as estratégias discursivas de subjetivação docente a partir das *Revistas Integração/Inclusão* publicadas pelo MEC;

⁵Utilizarei o termo *Revista Integração/Inclusão* para nomear o material analítico de minha pesquisa, já que o material analisado se refere à mesma publicação do MEC. Os nomes diferem em função da mudança de sua nomenclatura, que de *Integração* passou a *Inclusão: Revista da Educação Especial*.

- Pensar os efeitos dessas estratégias na produção de um determinado modo de ser docente na contemporaneidade.

Após essa breve explicitação dos caminhos e percursos que me fizeram chegar até aqui e das considerações apontadas pela Banca no momento da Qualificação do Projeto de Dissertação, dou continuidade ao trabalho organizando a Dissertação em quatro capítulos.

No Capítulo 1, intitulado “Aventuras na e da Pesquisa”, discorro sobre como fui me inserindo nos materiais de análise e como, a partir disso, tomo o discurso como noção metodológica. Trago também os caminhos percorridos dentro dos materiais de análise para a composição do *corpus* analítico desta pesquisa. Para isso, há necessidade de trazer, para conhecimento do leitor, a exploração dos materiais de análise escolhidos, as publicações da *Revista Integração/Inclusão* de 1990 até 2011, sua composição, estruturação e veiculação. Com isso, percebo e identifico a potência analítica desses materiais para a problematização tensionada neste trabalho.

No Capítulo 2, chamado “Condução da Conduta: Operando com a Governamentalidade”, problematizo como os movimentos da integração e da inclusão vieram e vêm perpassando os discursos da Educação Especial e as condutas docentes, constituindo e sendo constituídos pela noção da “Educação para Todos”. Posteriormente, abordo questões referentes à inclusão escolar e à arte de governar em relação à captura discursiva da inclusão para o governo docente. Para tratar dessas questões, utilizo a noção da governamentalidade como ferramenta analítica.

O terceiro capítulo, “Discursos Inclusivos e seus Efeitos na Condução da Conduta Docente: Estratégias Discursivas de Subjetivação”, está composto, primeiramente, por considerações necessárias à analítica empreendida neste trabalho, que se referem aos modos de subjetivação docente (o sujeito objetivado e subjetivado pelos discursos da inclusão escolar). Posteriormente, trago as estratégias discursivas de subjetivação docente identificadas ao longo desta pesquisa, as quais vêm determinando as práticas operadas pelos docentes em si próprios, conduzindo suas condutas e instituindo um determinado modo de ser docente na contemporaneidade.

No quarto e último capítulo, intitulado “Considerações finais – um olhar: várias possibilidades”, trago algumas observações feitas durante a pesquisa. As questões

levantadas e tensionadas são algumas das possibilidades ao se pesquisar e investigar o tema da inclusão escolar. Com as formas de olhar empreendidas nesta pesquisa, a partir das teorizações foucaultianas, posso compreender que, nas relações entre subjetividade e verdade, a conversão de si mesmo e a conscientização do papel sociopolítico que os professores desempenham proporcionam a produção de novas subjetividades docentes – subjetividades docentes inclusivas.

CAPÍTULO I

AVENTURAS NA E DA PESQUISA

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).

Neste capítulo, dou continuidade à escrita dos caminhos e aventuras que percorri até chegar ao tema de pesquisa – a subjetivação docente nos discursos da inclusão escolar veiculados pela Educação Especial. Debruço-me na contextualização das opções metodológicas feitas para atender à minha vontade de saber neste trabalho. Exponho as escolhas realizadas a partir das inquietações já colocadas anteriormente para a construção desta pesquisa.

1.1 Delineando a trajetória: primeiros percursos, primeiras aventuras

Cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos falados e pensados; de onde descrevemos e classificamos a realidade. Como aquilo que nos cerca e nos constitui, que para nós desenha a “coisa” a ser investigada... (CORAZZA, 2007, p. 121).

A escolha desta epígrafe tem o intuito de continuar a contextualização e guiar as tramas que me mobilizaram na constituição da “coisa” a ser investigada, entendendo que as “verdades”, as práticas discursivas e, portanto, os modos e objetos de pesquisa estão sempre legitimados e marcados por um momento histórico. A “verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2012, p. 52).

Foucault (2012, p. 54) diz que “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. Isso porque não há poder sem saber, e a verdade não existe fora do poder ou sem poder (Idem). Portanto, em cada momento histórico, determinadas

práticas discursivas são legitimadas por redes de poder e saber, que autorizam que certas coisas sejam ditas e pensadas e não outras.

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 permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2012, p. 45).

Diante disso, nesta investigação, a intenção não se dá no âmbito de “descobrir” ou “revelar” a “verdade mais verdadeira”, e sim na possibilidade de, a partir das relações de poder e saber na contemporaneidade, produzir um determinado tipo de verdade acerca da “coisa” a ser investigada, a subjetivação docente em tempos de Inclusão. O poder se exerce por estratégias. Foucault, ao utilizar o método descritivo, tem a preocupação de entender como o poder alcança, por táticas, estratégias e subjetividades, a constituição do corpo social.

Nesta investigação, proponho expor as estratégias⁶ discursivas organizadas por práticas discursivas que se legitimam e se autorizam a falar da “coisa” neste momento.

Isso implica compreender, conforme Fischer (2007, p. 65), “o fato de que linguagem e representação, discursos e enunciados, são parte vital das práticas, eles mesmos são práticas, e estas se impõem aos sujeitos”. Portanto, a linguagem, enquanto constituinte e constituída de práticas e de sujeitos, de significados atravessados por diferentes redes de saber e poder, acaba por significar os acontecimentos como naturais ou descobertas, que são nada mais do que invenções e produções de um dado momento histórico.

Nesse sentido, contextualizo e traço os caminhos e descaminhos que me aproximaram da “coisa” a ser investigada. Cabe mencionar que não foram poucos os descaminhos. Um dos propósitos que me guiaram ao objeto de pesquisa refere-se à necessidade de ir além da atenção aos efeitos dos discursos/verdades que constituem a Educação Especial, esta não apenas em relação ao professor de

⁶ Parto da compreensão de *estratégias* a partir de Foucault (2013, p. 82): “as estratégias devem ser descritas como maneiras sistematicamente diferentes de tratar objetos de discurso (de delimitá-los, reagrupá-los ou separá-los, encadeá-los e fazê-los derivar uns dos outros), de dispor formas de enunciações (de escolhê-las, organizá-las, constituir séries, compô-las em grandes unidades retóricas), de manipular conceitos (de lhe dar regras de utilização, fazê-los entrar em coerências regionais e constituir, assim, arquiteturas conceituais). Essas opções soam maneiras reguladas (e descritíveis como tais) de utilizar possibilidades de discursos”. No entanto, neste trabalho, não utilizarei a estratégia enquanto um conceito, mas como uma palavra que organiza e explicita como venho tomando os discursos das *Revistas*.

Educação Especial e/ou ao professor do Atendimento Educacional Especializado. Penso nos efeitos e nas estratégias de subjetivação que vêm capturando os professores da rede regular de ensino a partir dos discursos vinculados à Educação Especial no Brasil.

A compreensão e problematização da realidade política vivenciada nas instituições escolares possibilitaram a percepção da inclusão como natural na produção do espaço escolar, o que me levou a fazer aproximações de uma perspectiva teórico-metodológica que, justamente, coloca sob suspeição as verdades e as coisas dadas como naturais. Por isso, tomo a perspectiva dos discursos em torno da inclusão como práticas irreduzíveis na escola e pelos professores não como naturais, mas sim históricas. Minhas indagações ganharam “corpo e forma” a partir da suspeição de determinadas respostas que nos são “dadas” e dos regimes de verdades que nos subjetivam quando falamos de/em inclusão escolar, em como ser docente e exercer a docência a partir da perspectiva inclusiva.

Assim, primeiramente, dirigi minhas reflexões e indagações no sentido de que “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).

Meu desejo de saber, no sentido de dissertar, relacionou-se com a busca de entender **como os discursos da inclusão escolar veiculados pela Educação Especial nas últimas décadas vêm subjetivando os professores da rede regular de ensino?**

A partir disso, ao olhar para meu objeto de estudo – o professor –, organizei estratégias de ação que me auxiliassem na escolha de determinadas trilhas, e não outras, a partir do entendimento de que os discursos da inclusão escolar na Educação Especial vêm subjetivando e constituindo modos de ser professor na contemporaneidade.

Para isso, com a orientação e contribuição da Banca examinadora do meu Projeto de Qualificação, coloquei em movimento as questões que me mobilizaram a olhar para os materiais:

- Quais redes discursivas sobre como é ser professor perpassaram e perpassam a Educação Especial?

- O que as políticas e documentos da Educação Especial, na perspectiva da inclusão, dizem dos professores?
- Como a inclusão é um tipo de estratégia discursiva que, na racionalidade neoliberal, vem capturando um modo de constituir-se sujeito, de ser professor?
- Como nós, professores, chegamos a ser e a dizer de nós mesmos – inclusivos?
- Como ser inclusivo, dizer de si como professor de uma escola inclusiva, se tornou tão irreduzível para nossa condição de sujeito e para nossa existência, seja na docência, seja na vida social?

Com o intuito de compreender e relativizar a questão problema, tomei como material de análise os discursos publicados nas *Revistas Integração/Inclusão* do MEC, de 1990 até o último exemplar, que data de 2011. O material consultado está composto por 27 exemplares, publicados no período de 1990 a 2011. Desses materiais, selecionei como materialidade analítica as recorrências discursivas, os enunciados que compõem o *corpus* analítico e que se configuram como estratégias discursivas de subjetivação docente.

O período de tempo para análise dos materiais foi escolhido justamente por entender que é a partir dos anos 90 que as discussões e as reflexões sobre a inclusão escolar na Educação Especial ganham força e espaço no contexto educacional brasileiro. Nesse momento, torna-se necessária a reconfiguração da política educacional em torno do imperativo da inclusão, atendendo a uma razão de Estado neoliberal.

Com o propósito de compreender como estão sendo produzidos e subjetivados modos de ser e constituir-se docente na contemporaneidade por meio da produção de subjetividades docentes, voltei meu olhar analítico aos discursos produzidos pelas revistas citadas. Tomando a compreensão de discurso a partir das ideias de Michel Foucault – discursos como produtos e produtores de significados, como práticas que formam os objetos de que falam –, a análise dessa materialidade constitui a possibilidade de aproximação e investigação das questões que proponho nesta pesquisa.

Para colocar em movimento essa problematização, precisei fazer uso de algumas noções, como as de discurso e de estratégia discursiva, que aqui serão tomadas enquanto noções metodológicas. Dando continuidade à analítica realizada

neste trabalho, foi preciso acercar-me ainda de outras ferramentas teóricas, entre elas, as noções de governamentalidade e de modos de subjetivação.

No investimento aqui proposto, a consulta e leitura de alguns trabalhos foram fundamentais para a problematização e investigação desta pesquisa. Desses, cabe ressaltar a Dissertação de Mestrado de Tatiana Luiza Rech (2010), a Tese de Doutorado de Eliana da Costa Pereira de Menezes (2011) e de Leandra Bôer Possa (2013).

Meu olhar e investimento ocorrem a partir do convite de Foucault, contextualizado por Fischer (2001, p. 222), de que, “através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente”.

1.2 Caminhos Metodológicos: possibilidades para se aventurar – o discurso como noção metodológica

Os discursos não descobrem verdades, senão as inventam (VEIGA-NETO, 2011a, p. 101).

Ao tomar a materialidade aqui escolhida para análise enquanto produtora de discursos, permeada por relações de poder e saber que legitimam e autorizam a produção de determinadas verdades em relação ao docente, empenho atenção minuciosa na analítica desse material, com a intenção de identificar como estão sendo narradas estratégias de subjetivação docente nos discursos veiculados pela Educação Especial. Para tomar como discurso esses temas publicados, precisei buscar um significado para discurso, um significado operacional, como ferramenta, e, para tanto, utilizo-me do significado dado por Foucault, que entende discurso como uma prática – uma prática social –, sendo permeado por relações de poder. Enquanto linguagem que produz o real, o discurso tem como efeito discursivo o sujeito. Costa (2000, p. 77) esclarece que, “quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma”.

Dessa maneira, não estou aqui querendo olhar para “o discurso” ou “um discurso” publicado e produzido sobre o ser docente, mas sim olhar para a circulação dos diferentes discursos produzidos no âmbito do Estado na constituição

da Política Inclusiva na Educação Especial e, por conseguinte, seus atravessamentos nos professores e seus modos de ser docente como objeto dessas práticas discursivas. A partir disso, intenciono poder perceber e analisar como e quais discursos são produzidos e como o Estado mobiliza e opera ações para que se tornem produtivos a tal ponto que se constituam como verdadeiros e produzam a impossibilidade de se pensar fora deles, assim capturando os modos de ser docente na contemporaneidade.

Trazer o discurso como noção metodológica para o desenvolvimento deste trabalho a partir de Foucault (2009) significa precisamente o fato de recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações, bem como a insistência de buscar o sentido último ou oculto das coisas. Fischer (2001) afirma que, para analisar os discursos, em companhia da noção de discurso desenvolvida por Foucault, há o sentido de estar atento simplesmente para o nível da existência das palavras, das coisas ditas, trabalhando-se “arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (p. 198). Na perspectiva foucaultiana, o discurso é prática social que se produz “em razão de relação a relações de poder” (FISCHER, 2001, p. 199).

Foucault (2010d, p. 254) diz que “é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado”. Diz ele que, ao tratar o discurso como uma série de acontecimentos, é preciso estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos, os quais ele chama de “acontecimentos discursivos” (p. 256), mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou campo político, ou instituições. Discursos são condicionados por práticas, constituem a realidade e são constituídos nas relações de poder, que produzem inúmeros saberes. Para Foucault:

[...] discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos, mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse “mais” que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é

preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2013, p.54-55).

Para o investimento aqui realizado, tomo o discurso como um “conjunto de enunciados (o que pode ser enunciável) que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2013, p. 131), adotando basicamente a definição de enunciado como “função de existência” (Idem, p. 143). O enunciado é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (Idem). Essa função, conforme Foucault, “em vez de dar um ‘sentido’ às unidades, coloca-as em relação com um campo de objetos; abre-lhes um conjunto de posições subjetivas possíveis; coloca-as em um domínio de coordenação e coexistência” (Idem, p. 129).

Para Foucault, o que importa é o fato de essa “função” caracterizar-se por quatro elementos básicos:

um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica (por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais) (FISCHER, 2001, p. 202).

Por exemplo, partindo desses entendimentos de Foucault, um enunciado como “o professor como agente de transformação da sociedade [...] tem-se seu comprometimento pessoal como dado fundamental” (MEC, 1994b, p. 15) é feito de signos, de palavras, mas o que interessa é mesmo a sua condição de enunciado, em seus quatro elementos básicos, citados acima:

1. Referente: a figura do professor como salvação, como agente de transformação, como responsável por si e pelo outro;
2. Sujeito: posição – sujeito professor;
3. Campo associado: correlação com discursos religiosos, missionários;
4. Materialidade específica: as formas muito concretas como esse enunciado aparece nos textos pedagógicos, políticos, fala dos professores, mídia, etc.

Desse modo, a analítica da descrição de um enunciado, conforme Fischer (2001, p. 202), “é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar”.

São os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez,

de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso (FOUCAULT, 2009, p. 21).

Compreender os discursos veiculados pela Educação Especial em torno da inclusão a partir das estratégias discursivas postas em funcionamento para a subjetivação docente implica analisar os enunciados considerando essa organização, pois “o que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de ele pertencer a uma certa formação discursiva” (FISCHER, 2001, p. 202). Foucault esclarece que

descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relação entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, 2013, p.116).

Portanto, analisar o discurso seria contemplar exatamente as relações históricas e práticas muito concretas que estão “vivas” nos discursos. Analisar textos oficiais, nessa perspectiva,

significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 2001, p. 199).

Olhar para o discurso, para as práticas discursivas, significa perguntar: “por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (Idem, p. 205).

Essa temporalidade não deve ser entendida e capturada apenas em relação a um determinado tempo e lugar. Ela precisa ser vista com e através dos documentos e materiais escolhidos, “das práticas a que os textos se referem, da formação social em questão, da trajetória dos conceitos envolvidos e ainda do posicionamento do pesquisador” (Idem, p. 216).

Partindo da compreensão de que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, a análise que desenvolvo neste trabalho, sobre os discursos veiculados pela Educação Especial nas *Revistas Integração/Inclusão* do MEC, a partir de Foucault, vai em direção ao entendimento de que um determinado objeto (como o conjunto de enunciações sobre o professor inclusivo ou o professor que acolhe a todos) “existe sob determinadas condições, na dinâmica de um feixe de relações, e que há condições de aparecimento histórico de um determinado

discurso, relativas às formações não discursivas (instituições, processos sociais e econômicos)” (FISCHER, 2001, p. 221).

Tudo isso pode ser apreendido e descrito a partir dos próprios textos. A partir deles, é possível destacar as regras pelas quais o jogo de relações entre o discursivo e o não-discursivo, em um determinada época, fazem aparecer aquele objeto, e não outro, como objeto de poder e saber (o objeto professor inclusivo) (Idem).

É, pois, na existência objetiva e material de certas regras discursivas (aqui as recorrências discursivas em torno da inclusão e do professor) que se irá tomar a subjetivação docente como objeto na ordem do saber, dando-lhe uma posição-sujeito, um lugar para ser sujeito dessas práticas discursivas, constituindo um modo de ser professor da “inclusão” – o professor como objetivado/subjetivado pelos saberes e pelas relações de poder persistentes nos discursos.

Nesse sentido, ainda são os efeitos de verdade desse discurso da inclusão veiculado pela Educação Especial, aqui analisado, que engendram forças e que disputam espaços de poder, em relações de saber-poder que operam estratégias discursivas capazes de produzir subjetividades docentes e de capturar os “comportamentos” dos sujeitos por meio dos discursos. Discursos como o da inclusão produzem práticas organizadoras do saber em educação e da atuação dos docentes, uma realidade que se produz pela prática discursiva, operacionalizada nas relações de força que esta coloca em jogo.

1.3 Revista *Integração/Inclusão*: aventurando-se nos materiais

O material de análise escolhido foi tomado como uma das possíveis e inúmeras trilhas a percorrer dentro da vontade de saber que movimenta este trabalho. Esse material constitui-se como uma ferramenta operada e racionalizada pelo MEC para publicação e circulação dos assuntos referentes à Educação Especial.

Inicialmente, o material intitulava-se *Revista Integração*, cuja primeira publicação data de 1988; a partir de 2005, passou a intitular-se *Revista Inclusão*. Cabe ressaltar que não há informações mais concisas e explicativas, nem no *site* do MEC, nem nas próprias publicações dos exemplares, sobre como ocorreu essa mudança do nome da *Revista*. No entanto, pode-se inferir, a partir da imersão

analítica nesses materiais e em documentos oficiais, que essa troca se deu para atender à reconfiguração política pela qual a Educação Especial estava passando, superando as práticas de integração e implementando e instaurando práticas de inclusão.

Em relação ao material de análise, foram analisadas as edições da *Revista Integração* do período de 1990 até 2002, perfazendo 18 exemplares. Ressalta-se que não foram encontrados registros de publicação da *Revista* no período de 2002 a 2005. Encontrei apenas informações contidas na primeira publicação da *Revista* intitulada *Inclusão*, apontando que a *Revista* ficou um período sem publicação e circulação. A partir dessas informações obtidas, suponho que a *Revista* tenha ficado sem publicação nesse período de 2002 a 2005, quando houve também a mudança do nome da *Revista*. Assim, a *Revista* passa posteriormente a chamar-se *Inclusão: Revista da Educação Especial*⁷. Nesse formato, os exemplares analisados foram os publicados no período de 2005 até 2011, perfazendo o total de nove exemplares. Assim, foi realizada a consulta a 27 exemplares no total.

Revista Integração

A *Revista Integração* tinha sua organização, na maioria das publicações, em períodos trimestrais, com circulação de pelo menos 10.000 exemplares em cada edição. Em algumas edições, esse número variava para mais, chegando a aproximadamente 30 mil exemplares em alguns casos.

As publicações da *Revista* estiveram vinculadas a duas secretarias do MEC. Os primeiros exemplares, publicados em 1988 e 1989, eram de responsabilidade da antiga Secretaria de Educação Especial (SESPE). Posteriormente, a partir de uma reestruturação nos órgãos do Governo, a qual alocou as atribuições da SESPE à recém-criada Secretaria Nacional de Educação Básica, os exemplares publicados até 1993 estiveram vinculados à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Mais tarde, com uma nova reestruturação, a partir de 1994, os exemplares voltam a ser vinculados à Secretaria de Educação Especial.

O público ao qual a revista era destinada envolvia principalmente os profissionais da educação, pais e outras pessoas interessadas na temática. O

⁷ Os exemplares de 1 a 9 em formato pdf estão disponíveis no site do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913

objetivo principal era divulgar informações sobre a Educação Especial e sobre as pessoas com deficiência a todos aqueles que demonstrassem interesse pelo assunto. Com o contato e imersão nos materiais, percebi que os primeiros exemplares não tinham ainda um viés propriamente pedagógico, estando muito mais vinculados à sociedade como um todo, com forte atenção à questão da família das pessoas com deficiência, das práticas terapêuticas e da profissionalização dessas pessoas.

Foi principalmente a partir dos exemplares publicados em 1994 e 1996 que a *Revista* começou a integrar em seus textos, ainda no movimento da integração escolar, informações e artigos relacionados à escolarização das pessoas com deficiência. Esses exemplares propuseram a ênfase nos processos de escolarização, com publicações fortemente embasadas e engajadas nos principais movimentos políticos da Educação, mais especificadamente, da Educação Especial, como: a Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990); a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Segue abaixo, para ilustração, na Figura 1, a imagem do primeiro exemplar, enquanto *Revista Integração*, analisado no recorte temporal desta pesquisa.

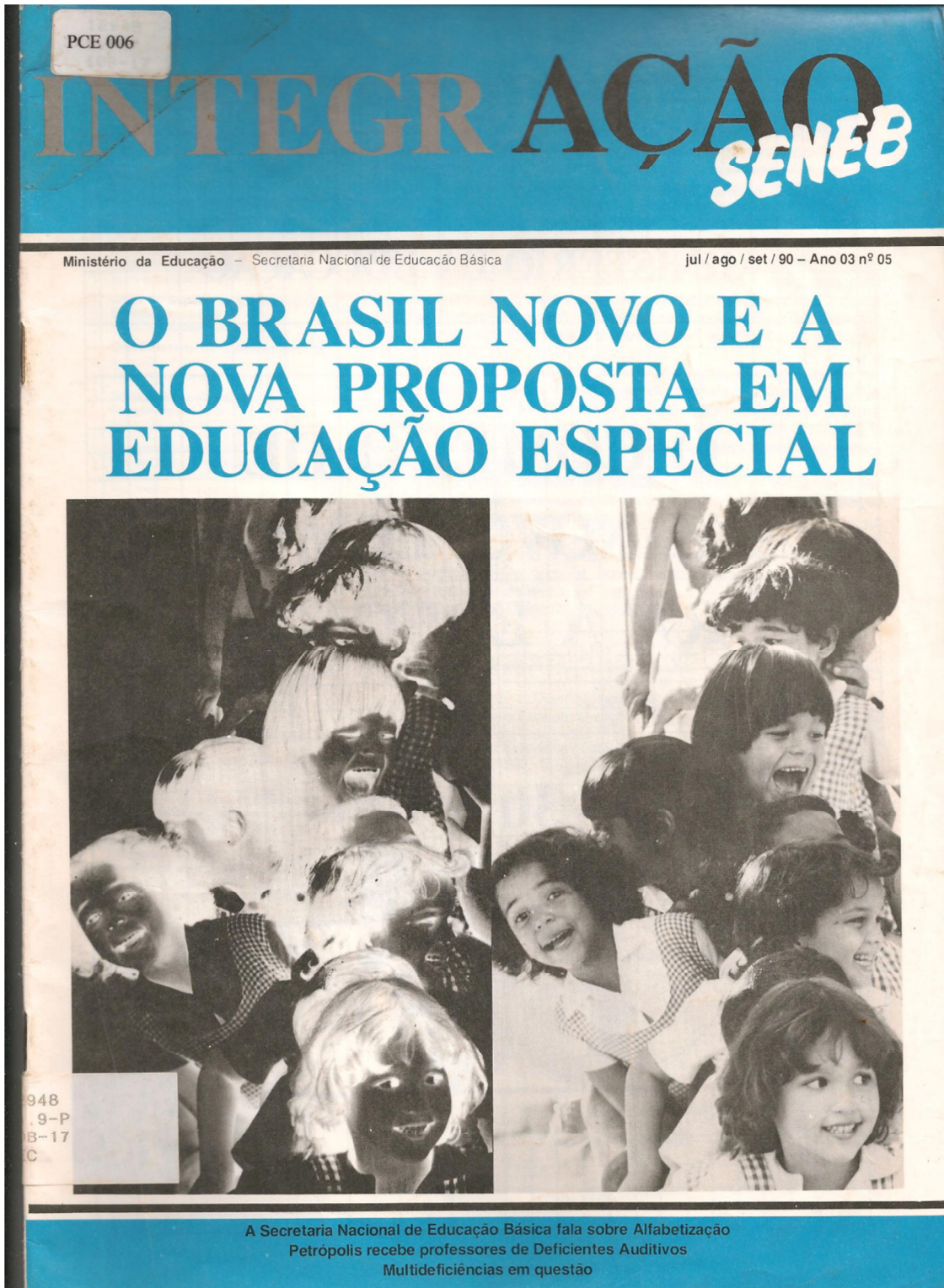


Figura 1 – Capa *Revista Integração* (1990)

Fonte: BRASIL. Secretaria Nacional de Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Brasília – DF. Ano 03. N. 05. Jul/ago/set 1990.

Os exemplares consultados da *Revista Integração* eram organizados, conforme o sumário das publicações, em seções. Segue em anexo (anexo II)⁸ a Tabela 1, na qual exponho a organização dessas publicações.

Inclusão: Revista da Educação Especial

Posteriormente, a partir de 2005, nomeada como *Inclusão: Revista da Educação Especial*, a publicação passou a ter como objetivo ampliar, disseminar e compartilhar o conhecimento sobre Educação Especial e estimular o intercâmbio de experiências entre os profissionais que atuam no processo da inclusão escolar e no atendimento das necessidades especiais dos estudantes. A *Revista* tinha circulação semestral, com a tiragem de, ao menos, 40 mil exemplares.

A *Revista* vem a atender ao movimento mundial da inclusão, que enfatiza a necessidade do alcance de uma educação para todos, centrada no respeito e valorização das diferenças. A publicação aborda a concepção de educação inclusiva, com o intuito de trazer contribuições para a reflexão sobre a transformação conceitual e prática do sistema educacional.

A publicação era dirigida às instituições de ensino superior que trabalham com formação de professores, às secretarias estaduais e municipais de educação e aos professores da rede pública. A pretensão era atingir quem estivesse envolvido com o processo de escolarização das pessoas com deficiência.

Segue abaixo, para ilustração, na Figura 2, a imagem do exemplar de 2008, da *Inclusão: Revista da Educação Especial*.

⁸ A opção por colocar a tabela explicando como cada exemplar está organizado, conforme o sumário de cada um, deu-se com o intuito de situar o leitor sobre os materiais que serão analisados, de marcar o lugar de onde estou falando ao analisar os discursos veiculados pela Educação Especial. Não trarei especificamente quais artigos/seções foram analisados, uma vez que o olhar foi para todos; posteriormente, com o delineamento da pesquisa, foram feitas algumas escolhas, de acordo com o objetivo deste trabalho, já especificado ao longo da Dissertação.



Figura 2 – Capa *Revista Inclusão* (2008)

Fonte: BRASIL. *Inclusão: Revista da Educação Especial. Edição Especial*. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Brasília – DF. V. 04. N. 01. Jan/jun. 2008.

A organização dos exemplares é em seções, nas quais estão distribuídos diversos textos, entrevistas, artigos e resenhas sobre os mais variados temas.

Encontra-se no anexo III a Tabela 2, na qual explico a organização das publicações consultadas.

1.3.1 Composição do *corpus* analítico

O olhar inicial aconteceu em cima de todos os exemplares publicados no período de 1990 a 2011, porém, a atenção e a composição da materialidade analítica estiveram alocadas nos exemplares que continham textos, resenhas, entrevistas, enfim, produções referentes ao modo de ser docente e ao exercício da docência na rede regular de ensino para o processo de escolarização das pessoas com deficiência.

Cabe ressaltar que, durante a imersão nos matérias e análise, da seleção dos excertos que compuseram a materialidade analítica, não detive atenção em nomeá-los e identifica-los como sendo, ou de autoria pessoal (autores) ou de autoria da equipe de editoração da Revista. Isso aconteceu, não em descaso ou desrespeito aos autores que compuseram as Revistas, mas, a partir de uma escolha que se justificou a partir da compreensão de que meu interesse estava em olhar para os discursos que compunham este veículo de comunicação. Ou seja, não tive interesse em “marcar” pessoalmente que estava produzindo esse discurso, pois meu entendimento partiu de que, se este estava presente na Revista era porque foi aceito, legitimado e autorizado a isso. Então, acabava se caracterizando como um discurso legítimo na área, e compondo as estratégias discursivas de subjetivação identificadas.

Diante disso, a primeira imersão analítica ocorreu em todos os materiais acessados (de forma impressa ou digital), no recorte temporal analisado neste trabalho, ou seja, em todos os artigos/resenhas/entrevistas/opiniões que compunham as *Revistas*. O propósito era deixar que os textos me movimentassem, me tocassem, me “dissessem” que caminhos seguir, por onde andar nos e entre os materiais.

A partir dessa primeira imersão, organizei meus movimentos de análise na identificação de algumas recorrências discursivas que podiam ser percebidas como agrupadas em determinadas temáticas dentro dos exemplares. As temáticas identificadas foram referentes a: Políticas/Documentos/Orientações; Educação

Especial; Integração; Inclusão; Escola (visão/papel/princípios); e Ser Docente e Docência (trabalho/prática/formação docente).

Diante dessa primeira imersão, com as primeiras recorrências discursivas identificadas, senti a necessidade de organizar uma ficha de análise (anexo IV) que me possibilitasse agrupar as recorrências nas temáticas mencionadas acima. Assim, com o objetivo de facilitar e organizar as análises durante a identificação das recorrências discursivas, optei por construir uma ficha de análise para cada exemplar, a qual continha sete subdivisões, além do resumo editorial, no qual colocava os principais temas abordados em cada exemplar.

Dessa organização analítica realizada primeiramente e da minha segunda inserção nos materiais, detive-me nas recorrências discursivas que versavam sobre as temáticas:

- 1ª Políticas/Documentos/Orientações – Educação para Todos;
- 2ª Educação Especial;
- 3ª Integração;
- 4ª Inclusão;
- 5ª Escola: papel, visão e princípios;
- 6ª Docente: trabalho, prática e formação – condução da conduta.

Esse agrupamento ocorreu considerando-se o entendimento de que essas recorrências, além de enunciarem determinados discursos sobre os docentes, colocando-se como verdades inquestionáveis, também estão funcionando como estratégias discursivas de subjetivação. Assim, o *corpus* analítico desta pesquisa ficou composto por excertos de 21 exemplares, sendo 13 da *Revista Integração* e nove da *Revista Inclusão*.

Durante as primeiras inserções analíticas e primeiras identificações discursivas, pude supor, ainda, alguns outros questionamentos: como os discursos das *Revistas* funcionam como estratégias discursivas? Quais estratégias atravessam a subjetivação docente? Elas estão sendo operadas para a produção do docente inclusivo? Como a inclusão se constituiu enquanto uma “verdade” da Educação na contemporaneidade? Como as diferentes redes discursivas se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar enquanto regime de verdade da Educação?

Para dar continuidade ao movimento analítico realizado nesta pesquisa, as publicações que compuseram o material de análise foram relacionadas com as

respectivas Políticas Públicas de cada época, com a intenção de perceber como as redes discursivas se entrelaçam para a produção e desejo de uma “verdade” na Educação.

Ao analisar os discursos da Educação Especial juntamente com as Políticas Públicas, que aqui são formadas pelos Documentos da Educação para Todos e dos referentes à inclusão das pessoas com deficiência, tomo as Políticas Públicas como discursos que, no interior das instituições escolares, articulam jogos de poder e vontade de saber. A articulação desses discursos produz regimes de verdade que apontam o que deve ser feito em relação às ações inclusivas docentes, produzindo subjetividades docentes e, portanto, modos de ser professor que se tornam uma estratégia de governo da população e, aqui, de governo dos professores.

Para o empreendimento analítico realizado, a discussão a seguir deu-se por meio da análise dos discursos presentes nas *Revistas*. O intuito era mostrar como as redes discursivas presentes nesses materiais vêm operando estratégias discursivas que atravessam a subjetivação e produzem o governo docente a partir da inclusão escolar.

O investimento aqui proposto parte da compreensão de que os discursos não são resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo. Conforme Veiga-Neto (2011a, p. 93), “os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam”.

No caminho investigativo proposto neste trabalho, tomo a inclusão como “uma invenção produzida na/pela linguagem” que “ganha *status* de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta” (LOPES, 2007, p. 15).

Assim, ao analisar os discursos publicados pelo MEC, por meio das revistas com circulação destinada principalmente aos profissionais da educação, tive a intenção de perceber como a inclusão vem sendo produzida como uma verdade, como tem sido formada e produzida na Educação contemporânea. Foucault diz que

só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar [...] (FOUCAULT, 2009, p. 20).

Com isso, tomei a linguagem naquilo que ela tem de produtivo para entender como, por estratégias discursivas que governam subjetividades, os professores vêm sendo convencidos a serem inclusivos como algo natural da prática de cada um e conduzidos a investir em um empreendimento de si.

Dessa maneira, tornou-se importante também compreender como as diferentes formas de condução das condutas individuais e coletivas foram sendo colocadas em funcionamento, pois pude notar que elas possibilitam estabelecer relações com as atuais práticas de governo direcionadas à população, em especial, aos professores, instituindo modos de ser professor na contemporaneidade e produzindo subjetividades docentes.

1.3.2 Aventuras possíveis no e com o *corpus* analítico – das *Revistas* enquanto veículo de comunicação ao respaldo profissional/acadêmico

Diante desta breve apresentação e contextualização sobre a consulta ao material analítico e a composição do *corpus* da pesquisa, aponto como relevante, diante da proposta de pesquisa deste trabalho, o pensamento sobre a reconfiguração e troca do público alvo das revistas.

Primeiramente, o público alvo das publicações (*Revista Integração*) eram profissionais da educação, pais e outras pessoas interessadas na temática; já a *Revista Inclusão* destinava-se às instituições de ensino superior que trabalhavam com formação de professores, às secretarias estaduais e municipais de educação e aos professores da rede pública. Houve uma mudança de estratégia de produção e divulgação das *Revistas da Educação Especial* e também uma reconfiguração da visão de quem deveria estrategicamente se constituir por esse discurso, se regular e se conduzir para que a Educação Especial se constituísse como parte do projeto de educação sob o imperativo da inclusão.

Na composição da *Revista Integração*, havia uma seção denominada “*Cartas dos leitores*”, que por um período de tempo foi nomeada também como “*Conversas com o leitor*”. Nesse espaço, eram divulgados comentários e depoimentos de leitores que tiveram acesso à publicação. Pude ver, nesses escritos, a legitimação que esse veículo de comunicação tem enquanto produtor de uma verdade da e na Educação Especial. Os excertos, além de evidenciarem essa legitimação discursiva da *Revista*, possibilitam observar outros aspectos, como recorrências discursivas que acabam

atuando como estratégias de condução da conduta do leitor, geralmente identificado como professor.

Abraço todos os amigos que compartilham com a Revista Integração uma vez que é de fundamental importância para todos os educadores e os demais interessados que convivem com pessoas que necessitam orientação especial. Tenho interesse em receber as revistas por vários motivos: primeiro sou tia de uma criança que precisa de orientações educacionais, segundo é de grande importância para mim as orientações que obtenho através da revista que me ajudam em várias circunstâncias. Faço o curso de pedagogia e esta revista tem muito a ver com meu curso. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1990, p. 31)

Fiquei muito interessada pela Revista Integração e desejo que vocês me enviem todos os números que já saíram. Sou estagiária em uma escola onde existem muitos alunos que necessitam de uma educação especial e necessito saber um pouco mais sobre os assuntos em pauta. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1990, p. 31)

Além do reconhecimento e respaldo desse veículo de comunicação como produtor de verdades da Educação Especial, pude visualizar também algumas recorrências discursivas que me possibilitam tomar os discursos como estratégia de subjetivação na condução docente em relação à sua prática e ao exercício da docência. Das recorrências mais constantes nos excertos dos leitores, dou destaque às que se referem à condução da conduta.

Responsabilização de todos e do docente em relação ao aluno com deficiência e seu sucesso escolar

[...] A Revista Integração prestará necessários esclarecimentos à nossa comunidade, pois a informação torna-se indispensável para que possamos levantar a consciência comunitária e engajar a participação de todos em prol da integração da criança à sociedade. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1990, p. 32)

[...] Sempre como professora, tive dificuldades em encontrar subsídios atualizados para atender aos interesses de meus alunos. Gostaria de receber a Revista Integração para melhor desenvolver minhas atividades. Entendendo que essa revista, abordando os mais variados assuntos, oferece e proporciona informações de relevante importância, principalmente para quem tem responsabilidade de preparar as futuras gerações. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1990. p. 32)

[...] A *Revista Integração* me auxiliará muito! Estou terminando a faculdade de Pedagogia, trabalho há três anos na APAE com crianças portadoras de deficiências. Estou sempre me reciclando, aprimorando minha metodologia de trabalho e buscando novos conhecimentos. Com a *Revista Integração*, eu só tenho a lucrar e meus alunos também. Gostaria de agradecer-lhes pela oportunidade de ter em mãos uma revista séria e inteligente que forma e informa. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p. 48)

Necessidade de Formação/Capacitação/Aperfeiçoamento para atuar com os alunos com deficiência: informação e formação

- Informação: “como fazer” na atuação docente

[...] aproveito a oportunidade para parabenizá-los pela publicação dessa Revista, que informa e contribui para o aperfeiçoamento dos profissionais da área. Todos nós necessitamos desse apoio e orientação. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1991, p. 36)

Gostaria de receber a Revista Integração editada por esta Secretaria, pois acredito que muito me ajudará na atuação com meus alunos portadores de necessidades especiais. Sou professora regente e precisamos de informações nesse campo de atuação. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p. 48)

[...] A área de educação especial apresenta uma enorme carência de material bibliográfico, razão pela qual gostaria de fazer parte do grupo de profissionais que recebem a Revista Integração. Acho essa revista interessante e útil para o desenvolvimento do meu trabalho, pois aqui em minha cidade há uma forte resistência por parte dos pais de alunos portadores de deficiências em querer integrá-los ao sistema de ensino regular. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1996b, p. 2)

[...] Sou professora e gostaria muito de receber a Revista Integração para saber como trabalhar com crianças deficientes, caso elas apareçam em nossas turmas. Se for atendida, ficarei imensamente feliz. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997a, p. 2)

Estamos iniciando, em nossa pré-escola, um trabalho de integração de crianças portadoras de necessidades especiais com o ensino regular. Ao tomarmos conhecimento da Revista Integração vimos que, com seus artigos, esta revista poderá auxiliar em muito nosso trabalho. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997b, p. 2)

[...] Seus artigos são de grande valia para o meu trabalho. Parabéns pelos artigos e reportagens, são interessantíssimos no apoio ao professor em sala de aula. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1998, p. 7)

Parabenizo a equipe da Revista Integração pelos diversos temas abordados, e, em especial, pela edição da revista n.º 21 de 1999, onde encontramos informações e artigos importantíssimos para a prática dos educadores. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2000, p. 2)

- Formação: “necessidade” na atuação docente

[...] tive a oportunidade de conhecer a revista na APAE, escola onde trabalho, dando aulas de Educação Física. Integração, com seus artigos, vem atender à nossa necessidade de aperfeiçoamento na área. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1996a, p. 2)

Sou professora de 1º e 2º graus e, mesmo não trabalhando com portadores de necessidades especiais, gostaria de receber a Revista Integração, uma vez que as escolas estaduais e municipais vão se integrar a esse trabalho, atendendo todos os alunos e respeitando suas diferenças. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2000, p. 2)

[...] Ao tomar conhecimento da excelente Revista Integração, fiquei muito interessada em fazer sua assinatura, pois quero ficar atualizada e conhecer cada vez mais sobre a temática Educação Especial. Acredito que essa revista, pelo nível de qualidade dos artigos publicados, muito contribuirá para a minha prática pedagógica e o meu crescimento profissional. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2001, p. 1)

Estamos iniciando em nosso município um trabalho da inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais no ensino regular. Gostaríamos de receber a Revista Integração a fim de acompanhar as tendências na área da educação especial. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2001, p. 1)

Ao perceber essas recorrências como estratégias de condução da conduta, tomo-as posteriormente, no decorrer do trabalho, como estratégias discursivas de subjetivação docente.

Além disso, pude visualizar a mudança e reconfiguração da Educação Especial dentro do discurso acadêmico e científico da Educação. Em *Inclusão: Revista da Educação Especial*, a seção de “*Cartas dos leitores*” ou “*Conversas com o leitor*” dá espaço à seção “*Opinião*”, que vem com a função de opinar e, de certa forma, legitimar os discursos e informações publicadas no exemplar. Essa parte refere-se a um pequeno texto escrito por alguém considerado “apto” a dissertar sobre a Educação Especial e a temática trazida no exemplar publicado, conforme podemos ver abaixo:

- 2005: Professora universitária e diretora do Ensino Especial de Brasília;
- 2006a: Psicóloga (e superintendente geral da SORRI-BRASIL);
- 2006b: Jornalista, escritora e empreendedora social;
- 2007: Coordenador do Programa Brasil Acessível: Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana;
- 2008a: Secretária da Educação Básica, Subprocuradora Geral da República e Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão – DF; Presidente do Conselho Nacional dos Direitos Humanos das Pessoas Portadoras de Deficiência (Conade); Coordenadora Geral e Assistente Técnico da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde); Presidente da Federação Nacional das Apaes; Diretora de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do MEC; Conselheira do Conselho Nacional da Educação – CNE (2008a);
- 2008b: Professor universitário de um Programa de Pós-Graduação;
- 2010a: Jornalista e Oficineiro da Inclusão da Escola de Gente - Comunicação em Inclusão. Conselheiro do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) da SG/PR e do Conselho Estadual de Juventude do Rio de Janeiro (Cojuerj) da SEAS. DH.RJ.
- 2010b: Professor universitário – Programa de Pós-Graduação (2010b);
- 2011: Educadoras especiais da Rede Municipal de Santa Maria;

Essa mudança no público-alvo da *Revista*, passando da seção dos “*Leitores*”, antes destinada a todos os interessados na Educação Especial, para a seção de “*Opinião*”, destinada aos considerados *experts* da área abordada em cada exemplar da *Revista*, permite conduzir/construir indefinidamente novos discursos na rede discursiva, abrindo a possibilidade de muitos falarem sobre a inclusão e de si, pois, ao falarem, dizerem de si mesmos e dos outros, nesse processo, subjetivam-se e subjetivam outros a esse discurso. Assim, ao olhar para os materiais analíticos e perceber essa possibilidade de aventurar-me em seus discursos, identificando já algumas recorrências discursivas que legitimam o material como produtor de verdades na Educação Especial e que atuam como estratégia de condução da conduta docente, observo a potência do material analítico para a pesquisa que desenvolvo neste trabalho.

CAPÍTULO II

CONDUÇÃO DA CONDUTA: OPERANDO COM A GOVERNAMENTALIDADE

Neste capítulo, trago a noção de governamentalidade operando enquanto ferramenta analítica escolhida para perpassar e compor os movimentos realizados com os materiais analisados neste trabalho. Para isso, problematizo como os movimentos da integração e da inclusão vieram e vêm perpassando os discursos da Educação Especial e as condutas docentes, constituindo e sendo constituídos pela noção da “Educação para Todos”, já que a ideia da inclusão escolar é parte da proposta de Educação para Todos. Posteriormente, abordo questões referentes à inclusão escolar e à arte de governar em relação à captura discursiva da inclusão nos discursos veiculados pela Educação Especial e nas Políticas Públicas no governo docente.

2.1 Educação Especial – Educação para Todos – as Artes de Governar

Tensionando os discursos acerca da Educação Especial e a condução da conduta docente, considero necessário trazer questões referentes aos movimentos de integração e inclusão na Educação Especial, no sentido de entender como a noção de Educação para Todos foi sendo construída e legitimada enquanto projeto ideal da Educação contemporânea e como isso vem conduzindo os documentos legais, bem como as ações e práticas docentes. Essa necessidade surgiu em meio à imersão nos materiais, os quais estavam me mostrando como a Educação Especial e suas práticas vêm sendo narradas e construídas a partir de diferentes discursos e momentos históricos/políticos e como isso vem produzindo modos de ser docente.

“É para que todos realizem a humanidade latente que carregam ao nascer, que Comenius, como um ferrenho cristão calvinista, defenderá seu ideal pansófico: ensinar tudo a todos” (VEIGA-NETO, 2011a, p. 108). Essa noção defendida por Comenius, em sua época, era entendida e proclamada no sentido de garantir a educação a todas as crianças, de ambos os sexos, todas as idades e de distintas classes sociais.

Porém, é principalmente a partir da década de 90, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que passamos a entender, compreender e estender essa noção de “ensinar tudo a todos” aos alunos com deficiência, marcados pela sua condição de deficientes e até então marginalizados e isolados de todo e qualquer processo que se referisse à educação na escola regular. Nesse sentido, partindo da noção de “ensinar tudo a todos”, o processo de escolarização dos alunos com deficiência, assim como as práticas pedagógicas exercidas sobre eles, vem sendo narrado e construído na Educação Especial a partir de diferentes acontecimentos e momentos históricos.

Ao trazer esses acontecimentos e as práticas que ocorreram em diferentes períodos desde a década de 90, não tenho a intenção de traçar uma linha do tempo ou a história da Educação Especial. O propósito de realizar esse movimento histórico-analítico está no sentido de compreender como a noção de Educação para Todos vem perpassando e delimitando determinadas práticas pedagógicas, ou seja, intento entender como esse movimento vem construindo e instituindo formas de ser e agir dos docentes.

Para isso, inicialmente, considero necessário trazer as contextualizações do lugar de onde estou falando, ancorada em Foucault. É preciso dizer como venho entendendo as questões referentes à arte de governar e à condução da conduta, para posteriormente conseguir articular essas noções com o que vem sendo produzido e acontecendo na e com a Educação Especial.

Revisitando os materiais e produções que falam sobre a História da Educação Especial, sobre os processos de marginalização e exclusão dos considerados “deficientes”, “loucos”, “doentes”, entre outros adjetivos nada condizentes, podemos ver que as práticas exercidas sobre as pessoas com deficiência, até meados do século XVIII, eram essencialmente segregadoras e excludentes. Na Antiguidade, essas pessoas, consideradas incapazes, doentes e anormais, nem sequer eram legitimadas e reconhecidas como seres humanos. Nesse período, ações de rejeição, exclusão e isolamento das pessoas com deficiência eram consideradas “normais” e necessárias pela sociedade para manter a ordem social.

Foi somente a partir da Idade Média, quando o extermínio dos indivíduos considerados incapazes passa a ser condenado, é que o direito à vida dessas pessoas começa a ser legitimado (MENEZES; RECH, 2009). Isso aconteceu com a proliferação das ideias cristãs, as quais consideravam essas pessoas também

criaturas de Deus. Foucault, em seus escritos sobre a arte de governar, diz que a ideia de um governo dos homens pelo regime do pastorado tem sua gênese no Oriente pré-cristão e cristão. Portanto, foi a partir do cristianismo, com a instituição da moral cristã como detentora do direito de decisão sobre a condução da vida dos indivíduos, que se instituiu uma forma de governo baseado no poder pastoral.

Os indivíduos, no pastorado, são considerados como ovelhas num rebanho em movimento, devendo ser guiados (conduzidos) durante toda a vida. Foucault (2008a, p. 222) confere ao poder pastoral a “[...] 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 (2009), ao retomar o pensamento do poder pastoral, afirma que esse tipo de poder atua mais sobre a multiplicidade do que sobre o território, guiando a um objetivo e intermediando 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 totalidade e a cada um. O poder pastoral tem como meta a condução dos indivíduos para a salvação de todos e de cada um.

No entanto, é a partir do século XVI, conforme aponta Foucault, que a sociedade começa a viver intensamente o problema das técnicas de condução. Nesse mesmo período, surge a necessidade de encontrar novas maneiras de conduzir e conduzir-se fora do âmbito da autoridade eclesiástica. Então, passa-se a questionar as formas de governar: “[...] como se governar, como ser governado, como governar os outros, as famílias [...] por quem, com que fim? (Foucault, 2008a, p. 118-119). Para Foucault, essa crise constitui-se como uma condição de possibilidade para a emergência da razão do Estado.

Trazendo essa noção da razão de Estado, Foucault defende que a economia política se constituiu num tipo de intervenção característico do Governo. Assim, para manter as forças do Estado, coloca-se como necessária a condução da população, individual e coletiva, de forma organizada. Isso quer dizer que, para manter as forças estatais, mais urgente que governar uma região, é essencial conduzir (governar) o povo dessa região, isto é, desenvolver a soberania, em primeiro lugar, sobre as pessoas e, somente depois, sobre o território.

Portanto, essa forma de governo apoia-se mais nos corpos (extraíndo tempo e trabalho) e na sua contínua vigilância, administrando a população em profundidade

e com sutileza. Nesse contexto, de uma forma peculiar de governar da razão de Estado, 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” (FOUCAULT, 2008a, p. 143), de forma que se pode dizer que é na modernidade que emergem o governo e a governamentalidade. Assim, percebe-se que, nesse deslocamento de Estado administrativo para Estado governamentalizado, se reconfiguram as práticas de poder pastoral, colaborando com a organização e manutenção do Estado.

Foucault dirá que não se pode dissociar dessa “governamentalização” da vida dos homens a questão central correlata a esse processo: “como não ser governado?”. Como não ser governado desta ou daquela maneira, em nome destes ou daqueles princípios, em vista de tais ou quais objetivos, por meio de tais ou quais procedimentos? (FONSECA, 2011).

Segundo Foucault (2008a), “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). Portanto, o governo e as artes de governar referem-se a uma ação sobre as condutas individuais e coletivas que o Estado, como instância mais visível, toma como elemento de sua racionalidade.

Dessa forma, a operação da ferramenta analítica da governamentalidade ganha espaço nesta escrita, principalmente a partir das colocações de Gadelha (2009a), no sentido de que meu interesse está em entender e problematizar, neste momento, como a economia de mercado organiza e regula o Estado, especificamente a educação, e os efeitos dessa regulação na subjetivação dos professores. “A governamentalidade diz respeito tanto ao que os sujeitos fazem para si mesmos quanto ao que lhes é feito” (DOHERTY, 2008, p. 205). Foucault entende governamentalidade como um

conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais, os dispositivos de segurança [...] linha de força que, em todo o ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência deste tipo de saber que se pode chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina, que levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2010e, p. 303).

Ao analisar detalhadamente o que o autor propõe a partir dessa noção, a governamentalidade consiste em uma forma de exercer o poder sob a população, utilizando-se de procedimentos, reflexões, cálculos, análises, táticas como instrumentos essenciais para a regulação das condutas. Dessa noção, interessa aqui explorar e entender a governamentalidade como política e como “ética”. Foucault aponta essa distinção, considerando que estas se complementam e se atravessam. No âmbito da “ética”, a noção de governamentalidade constitui-se como o "conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros" (FOUCAULT, 2010a, p. 286). Podemos entender a governamentalidade como uma arte de governar, de conduzir as condutas – próprias e/ou dos outros – em jogos estratégicos de poder e liberdade.

O processo de governamentalização do Estado moderno pode ser visto a partir do encontro de mecanismos de regulação das condutas que ocorrem no âmbito individual e atingem de forma correlata o corpo populacional, quando se institui uma nova razão política. De acordo com Morgenstern (2012, p. 2), “o Estado vai se governamentalizando na medida em que assume a condução das condutas pela agregação de tecnologias de individualização e de totalização para o controle dos sujeitos”.

A governamentalidade como conjunto de técnicas e procedimentos a serviço de um tipo de racionalidade constitui-se na tríade soberania-disciplina-gestão governamental, tomando o sentido de governo político e de governo como condução das coisas, do Estado e da população, ou seja, das pessoas. Foucault (2010e) afirma que, nesse modelo de governo por captura da população, é possível identificar um governo sobre todos, um governo sobre cada um e um governo sobre si mesmo. Possa e Naujorks (2013) contextualizam esse governo como uma autorregulação que se constitui a partir de um modelo moral da conduta, em que o indivíduo precisa estabelecer relação consigo mesmo para constituir-se em um sujeito deste tempo, politicamente correto e adequado.

Nesse caminho, tomo a governamentalidade neoliberal como um modo de racionalização do presente, ou seja, a existência desse modo de governamentalidade das condutas só é possível pela existência de uma racionalização política que hoje é o Neoliberalismo, tomando a racionalidade política neoliberal como arte de governo contemporâneo. Racionalidade que “é o que

programa e orienta o conjunto da conduta humana. Há uma lógica tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas”. (FOUCAULT, 2010e, p. 319).

O Neoliberalismo aqui é tomado e compreendido, conforme Veiga-Neto (2011b), como modo de vida, como maneira de ser e estar no mundo contemporâneo. O autor diz que, no sistema neoliberal, diferentemente do liberalismo, a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob forma de competição. E é nesse ponto que a educação por meio da escola se constitui em instituição de interesse ao Neoliberalismo. Para o Neoliberalismo, “os processos não são naturais, eles não devem ser deixados livres, ao acaso, nas mãos de Deus; ao contrário, tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados” (VEIGA-NETO, 2011b, p. 38-39). Peters (2011, p. 213) aponta que, “sob os princípios do neoliberalismo, a educação tem sido discursivamente reestruturada de acordo com a lógica do mercado”.

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. Assim, passo a compreender, a partir de Rios (2013), que, para Foucault, os domínios do *saber*, os mecanismos de *poder* e as formas de *subjetividade* não podem ser pensados separadamente.

Trago a seguir a discussão realizada a partir da análise dos materiais em relação a como os docentes vêm sendo conduzidos e governados dentro dos movimentos da integração e da inclusão escolar nos discursos da Educação Especial.

2.1.1 Educação para Todos: da integração à inclusão escolar – condução da conduta docente

Os movimentos da integração e da inclusão escolar, no Brasil, a partir do desenvolvimento de políticas públicas, atraíram atenção e proporcionaram a intensificação de práticas e medidas para a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular. É importante ressaltar

que não olhamos para ambos os movimentos na lógica da substituição ou superação de um sobre o outro, mas sim na lógica da complementaridade

e, sendo assim, entendemos acerca da integração escolar desses alunos uma de suas condições de possibilidade (MENEZES; RECH, 2009, p. 2).

Olhar para como esses dois movimentos vieram acontecendo e quais práticas foram legitimadas em determinadas épocas permite compreender como a noção de Educação para Todos veio sendo constituída e como passou a constituir a Educação Especial e a Educação, de forma geral, bem como as condutas e práticas docentes em relação aos alunos com deficiência.

O movimento da integração escolar tinha como principal objetivo inserir os alunos com deficiência, que estavam fora dos espaços educacionais, em algum lugar. Quando possível, as pessoas com deficiência eram inseridas nos sistemas regulares de ensino e, quando necessário, nas escolas especiais.

A integração escolar era sustentada, inicialmente, pela ideia da normalização das pessoas com deficiência. A inserção dessas pessoas nos ambientes comuns de ensino tinha a intenção de aproximá-las o máximo possível do que era considerado como normalidade.

Nesse contexto, ao olhar para a integração escolar e constatar que esse movimento aparece no Brasil antes da década de 90, percebi a necessidade, para potencializar a discussão tensionada aqui, de voltar um pouco no recorte temporal estabelecido. Com isso, pude ver que, nos documentos e publicações, desde os últimos anos da década de 80 (1988 e 1989) até a década de 90, o conceito e a proposta da normalização estavam sendo introduzidos como algo inerente ao processo de integração, ou seja, o conceito “normalizar para integrar” vinha ganhando força e sendo potencializado.

Normalização/integração são conceitos que vêm sendo introduzidos na literatura educacional especializada, no Brasil, traduzindo toda uma postura filosófica em relação ao atendimento. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1988, p. 11)

A educação especial respalda-se, atualmente, em princípios específicos, dentre os quais podemos destacar o da normalização e o da integração. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1996a, p. 28)

O princípio fundamental da Educação Especial é a integração – normalização [...] (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997b, p. 38)

Desse modo, a instituição escolar ganha força enquanto espaço disciplinador e regulador das condutas dos sujeitos, operando determinadas tecnologias e estratégias de subjetivação por meio de dispositivos disciplinadores e normalizadores.

No domínio da educação institucionalizada, o sujeito é capturado por práticas que o objetivam, tornando-o um “objeto passível” de conhecimento. A modernidade produz um sujeito moderno que também é subjetivado por tecnologias que prevalecem no “eixo ético-existencial e que se relacionam à subjetividade e a verdade” (MORGENSTERN, 2012, p. 3).

“Operando uma individualização, classificação e avaliação constantes dos indivíduos, segundo programas cada vez mais minuciosos de acompanhamento, adestramento e controle do tempo e dos atos”, as instituições sociais – escolares, produtivas, médicas, corretivas, etc. –, tendo como primeiro modelo a disciplina religiosa dos conventos, expandem-se pela sociedade (PASSOS, 2008, p. 13).

Conforme Lopes e Veiga-Neto (2007), para Foucault, acontece uma normalização disciplinar quando se tenta conformar as pessoas – em termos de seus gestos e ações – a um modelo geral previamente tido como a norma. “Assim, é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo” (p. 956).

No contexto em que estou movimentando esta discussão, salta como necessárias a delimitação e a diferenciação entre normação e normalização. Para Foucault (2008b), normação refere-se ao processo de distinguir-se do normal e do anormal, ao invés de se partir da norma. Já em relação à normalização, esta parte do “assinalamento do normal e do anormal, um assinalamento das diferentes curvas da normalidade” (p. 83). Conforme exemplo dado por Veiga-Neto, podemos entender que

os dispositivos normatizadores são aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os normalizadores são aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa da normalidade (VEIGA-NETO, 2006, p. 35-36).

Os que fogem à norma são vistos com perigo para a segurança pública, isto é, são vistos como marginalizados, “anormais”; portanto, devem ser “capturados” pelo Estado a fim de voltarem a inserir-se nos mecanismos de regulação, governando de si e de suas condutas. O objetivo é trazer o considerado “anormal” para perto da zona delimitada como “zona da normalidade”. Nesse processo, podemos contextualizar a instituição escolar como um espaço produtivo para a regulação das condutas e normalização dos considerados “anormais”. “Os indivíduos são considerados em função de sua normalidade, o que é ‘um dos grandes instrumentos de poder da sociedade contemporânea’, diz Foucault” (ARAÚJO, 2007, p. 30).

Dizendo de outro modo, a necessidade está em trazer e colocar o “anormal” em um lugar na zona da normalidade, a fim de permitir e proporcionar o seu reconhecimento frente à sociedade. Rech (2010) traz suas considerações em relação a esse processo, dizendo que, para que esse reconhecimento aconteça de maneira “natural”, a população precisa ser educada, “governada” para o reconhecimento desse sujeito considerado “anormal” e para o convívio com ele sem estranhamento. O objetivo é tornar a sociedade apta para aceitar a presença da “anormalidade”.

Portanto, a escola torna-se a instituição mais produtiva para colocar tudo isso em movimento. “Ela funciona – e continua funcionando – como o lugar privilegiado para a invenção e experimentação de novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da população” (LOPES e VEIGA-NETO, 2007, p. 958).

Com o movimento da integração ganhando força no Brasil, o Governo sente a necessidade de falar sobre esse assunto a todos os interessados e envolvidos: pais, professores, familiares, profissionais da saúde, etc. Para isso, o Governo Federal, a partir do Ministério da Educação, lança, em 1987, o primeiro exemplar da *Revista Integração*. Com essa ação, o Governo conseguiria maiores e melhores resultados na disseminação de informações e discussões sobre as pessoas com deficiência e sua inserção nos espaços comuns. Deacon e Parker (2011, p. 103), ao utilizarem-se dos escritos de Foucault, apontam que, se exercer o poder é “estruturar o campo possível da ação de outros” ou governar, então, “sem dúvida, comunicar é sempre uma certa forma de agir sobre outras pessoas”.

Assim, por meio da publicação de uma revista direcionada aos temas que envolvem as pessoas com deficiência, a ideia da integração escolar foi sendo produzida e construída como imprescindível nos espaços escolares. Feita a apresentação e introdução desse movimento nos espaços escolares, caberia posteriormente ao Governo trazer e realizar o respaldo e legitimação do movimento da integração escolar na educação.

A proposta de Integração no sistema regular de ensino se revela necessária e eficaz à efetivação do processo democrático, quando traz em suas bases as concepções de ensino e de escola. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p. 36)

Com isso, o Governo lança mão dos discursos que envolvem a educação enquanto processo democrático e de construção da cidadania, ou seja, ao trazer a Educação como um instrumento de direito e essencial a todos os cidadãos, produz a integração das pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino como um direito inquestionável que, se não fosse atendido, estaria ferindo a democracia e o exercício da cidadania.

O princípio fundamental da Educação Especial é a integração – A Gente Quer Ser Cidadão: a cidadania da pessoa portadora de deficiência começa pela integração (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p. 35)

Finalmente, é necessário conscientizar a sociedade civil e o governo em geral para a importância da democratização do ensino tal como previsto no Plano Decenal de Educação para Todos. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994b, p. 2)

É preciso perceber que a escola é mais do que um espaço físico que abriga crianças. É um espaço para a educação, para a valorização do ser humano. Se não é, deveria ser um espaço para a construção de uma sociedade mais democrática e questionadora, para a propagação de princípios de respeito e liberdade. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1996a, p. 46)

A educação é uma das formas de participação popular. Integrar – permitir que o indivíduo portador de deficiência participe interagindo com o contexto do qual faz parte – é possibilitar-lhe o crescimento, o desenvolvimento. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997b, p. 33)

Não temos certeza de que a educação especial, no Brasil, esteja, de fato, integrada no movimento de expansão e democratização do sistema de ensino, assim como é questionável, também, o próprio caráter democrático de nossa escola em geral. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1998, p. 23)

Percebe-se que, para conseguir engajar e legitimar a presença e inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino, o Governo, além de incorporar e engajar nesses movimentos à noção da Educação para Todos, opera os discursos no sentido de produzir a integração escolar enquanto um princípio de democracia, de direito de todos de estar e participar no processo de escolarização.

Com o movimento da Educação para Todos em alta a partir da Declaração da Educação para Todos de 1990 e com o empreendimento do Governo em informar e “comprometer” a sociedade com as questões relacionadas às pessoas com deficiência, os discursos que perpassavam a Educação Especial estavam estritamente relacionados com a sensibilização, aceitação e conscientização de todos para com as pessoas com deficiência e sua inserção nos sistemas de ensino regulares. Essa foi a primeira estratégia discursiva de subjetivação docente identificada: o *convencimento docente em aceitar a inclusão: a naturalização da inclusão escolar no discurso docente e de todos*.

[...] – conscientização da sociedade sobre a problemática da pessoa portadora de deficiência. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1990, p. 10).

Necessário a sensibilização da comunidade escolar no sentido de adotar uma postura compreensiva e ao mesmo tempo de aceitação, face as necessidades do portador de deficiência. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1996a, p. 36).

No decorrer dos excertos, principalmente os publicados na década de 90 pelo MEC nas revistas analisadas, é possível perceber os discursos agindo com ênfase na conscientização, com vistas à aceitação da inserção da pessoa com deficiência nos mais diversos espaços, inclusive nas escolas. Esse movimento discursivo tem produzido a aceitação e a conscientização como principais “passos” responsáveis pela transformação da sociedade e efetivação de uma Educação para Todos.

[...] a SEESP tem desempenhado permanente papel na conscientização dos educadores (professores, diretores, especialistas, administradores) acerca dos interesses de nosso alunado... Redobramos os nossos esforços de conscientização, particularmente agora, quando se discute, de Norte a Sul do país, o Plano Decenal de Educação para Todos. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p. 31)

Conscientizar é, portanto, um dos nossos mais necessários papéis. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p. 32).

A experiência ensina que a inclusão/integração deve começar na conscientização de todos os educadores. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997a, p. 21)

[...] É que não basta que os professores que vão receber crianças com necessidades especiais em suas classes sejam sensibilizados; é preciso que a escola como um todo se conscientize dessa nova missão. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1998, p. 24)

Esse é, portanto, o primeiro desafio da nova reforma do ensino, que demanda um intenso trabalho de conscientização da necessidade da integração do portador de deficiência na escola regular e supõe o desenvolvimento de um programa de conscientização dos professores, técnicos, auxiliares, famílias, comunidade sobre a integração. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1998, p. 24)

[...] É igualmente possível que se indague quais as características de um professor para atuar numa sala onde crianças deficientes estejam juntas com crianças normais [...] Com relação ao professor, não é ingenuidade dizer que a única condição é a de aceitar o desafio. A aceitação será força suficiente para garantir o movimento de fazer e refazer uma prática que será conseqüente na medida em que possibilite a todas as crianças a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1998, p. 53)

Alguns documentos, como a LDB (1996) que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacam o compromisso do poder público em ampliar as ações inclusivas no país. Nesse viés, corroboram e possibilitam os discursos acerca da necessidade de conscientização por parte da escola como um todo no que se refere a essa “nova missão”. Institui-se, assim, a conscientização dos educadores como o começo da concretização dessa missão, relativa ao atendimento dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino.

Nos discursos que enunciam essa nova “missão”, ou seja, essa nova perspectiva da Educação, na qual os alunos com deficiência começam a ser inseridos e aceitos nos sistemas regulares de ensino, podemos ver a Educação sendo tomada como um instrumento de realização, cidadania e democracia. Diante desses pressupostos, percebemos que a educação dos alunos com deficiência é tomada e abarcada pelo princípio de Educação para Todos.

[...] A educação é o instrumento maior para a busca da realização de qualquer cidadão, para a sua independência, auto-realização, participação no contexto em que vive, desenvolvimento de seus potenciais, integração consigo próprio, com a família e com a comunidade. As medidas representariam dignidade, respeito a direitos, cidadania. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994b, p. 14)

Se investirmos e cumprirmos o que determina a legislação brasileira, estaremos contribuindo para a integração à sociedade de mais um grupo de excluídos, fazendo assim da educação, verdadeiramente, um direito de todos. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1996b, p. 26)

Com muita propriedade a Unesco expressa sua posição [...], afirmando em seus documentos, que a integração dos portadores de necessidades educativas especiais resulta de um processo de reforma total do sistema educativo tradicional – “Por esse motivo, a integração deve ser considerada em termos da reforma do sistema escolar, cuja meta é a criação de uma escola comum que ofereça uma educação diferenciada a todos, em função de suas necessidades e num marco único e coerente de planos de estudos” (UNESCO, 1988). (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997a, p. 12)

É certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior, o que recai sobre o fator humano [...]. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1998, p. 32)

Na esteira da legitimação, aceitação e concretização da inserção dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino, a partir do movimento da Educação para Todos, uma das técnicas lançadas para operar na conscientização e transformação das práticas pedagógicas dos professores em relação aos alunos com deficiência refere-se à aliança entre os discursos que circulam nos materiais da Educação Especial produzidos pelo Governo e pelos direitos humanos. Dessa forma, os movimentos da integração e da inclusão escolar passam a ser vistos e apresentados como uma condição para o alcance ao direito fundamental de qualquer cidadão ser respeitado na sua diferença.

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social de igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. (REVISTA INCLUSÃO, 2010b, p. 45)

A configuração da educação inclusiva traz benefícios para a sociedade e para todos os envolvidos no processo educativo, pois propicia a criação de um ambiente escolar e social onde os indivíduos aprendem a respeitar, a compreender e a admirar as qualidades de TODOS, independentes de suas diferenças físicas e cognitivas, aspectos que possibilitam que a sociedade com justiça e equidade social se efetive. (REVISTA INCLUSÃO, 2011, p. 25)

Porém, ainda seria possível perguntar e pensar: será que as escolas e os professores não poderiam argumentar e se posicionar de forma contrária a isso, já que não estão preparados e não receberam formação e informação *a priori*? Poderiam, se não fosse a bem articulada e engendradora rede de discursos e práticas operadas em cima da inclusão em relação à sua aceitação e à conscientização de que isso é bom, moral e ético, pois se trata de uma questão de direitos humanos, e pensar ou agir fora desse discurso não seria uma boa opção. Então, como a inclusão escolar é uma questão de direitos humanos, ninguém se sente confortável para questioná-la, cabendo, assim, apenas a aceitação, conscientização e subjetivação docente.

Para que a inclusão seja considerada uma questão social, supõe que requer o compromisso e implicação da comunidade em sua totalidade. Isto quer dizer que não só corresponde às escolas garantir uma educação inclusiva, mas também a sociedade deve fazê-lo. Por outro lado, também a educação inclusiva é uma forma de viver. Isto quer dizer que deve se supor uma opção pessoal que deve ser coerente com as atuações que levamos adiante. (REVISTA INCLUSÃO, 2010a, p. 18)

Neste contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. (REVISTA INCLUSÃO, 2010b, p. 22)

A inclusão pautada pelo olhar dos direitos humanos, promovendo e exaltando a liberdade de participação em todos os espaços da sociedade por todas as pessoas, inclusive as com deficiência, constitui uma rede discursiva bastante produtiva no sentido de balizar, convencer e assujeitar todos em relação à necessidade e eficácia da inclusão. Os enunciados acerca dos direitos humanos

dentro da perspectiva da inclusão podem ser vistos permeando diversos documentos legais, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Salamanca (1994) até a promulgação de um documento específico sobre esse enunciado, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Seguem alguns excertos, grifados por mim, onde podemos ver os enunciados funcionando enquanto estratégia discursiva.

6. [...] A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos **direitos humanos**. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades (BRASIL, 1994, p. 5)

[...] 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 idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Preâmbulo - m) *Reconhecendo* as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus **direitos humanos** e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza (BRASIL, 2009, p. 2).

Art. 4 - c) Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos **direitos humanos** das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009 p. 4).

Essa estratégia discursiva dos direitos humanos funciona e opera na articulação do discurso de aceitação e exaltação da inclusão, como podemos ver no documento das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001). A estratégia traz a inclusão como uma prática de superação, que só pode ser realizada por alguém que é bom o bastante para promovê-la, que consegue superar a segregação até então praticada e criticada nos sistemas de ensino. Isso pode ser visualizado quando as Diretrizes compreendem que, com as ações inclusivas, o sistema de ensino do país apresentou um avanço em relação ao que antes era preconizado, uma vez que a inclusão pressupõe a reestruturação das escolas para que se constituam em um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os alunos, sem distinções, baseando-se no princípio da diversidade.

O Ministério da Educação implementa a política de inclusão educacional, fundamentada nos princípios éticos do respeito aos direitos humanos, na proposta pedagógica que propõe ensinar a todos os alunos, valorizando as diferenças de cada um no processo educacional e na concepção política de construção de sistemas educacionais com escolas abertas para todos. (REVISTA INCLUSÃO, 2006a, p. 3)

Brasil dá importantes passos, promove e consolida direitos das pessoas com deficiência. (REVISTA INCLUSÃO, 2007, p. 4)

Os discursos exaltando a eficácia e necessidade da inclusão, pautada e legitimada no princípio dos direitos humanos, a partir da sensibilização para a superação de práticas segregadoras como algo que só pode ser praticado por alguém digno, ético e moral, vem funcionando como estratégia discursiva de subjetivação docente e produzindo o convencimento e assujeitamento quanto à inquestionabilidade das ações de inclusão escolar. Assim, percebe-se a naturalização destas ações e práticas, ou seja, a prática de ações inclusivas são aceitas, cumpridas e postas em operação.

Concluindo este texto acerca do papel do MEC/SEESP na integração dos portadores de necessidades especiais no contexto educacional, enfatizamos que se trata de assunto da maior relevância e que ainda não está resolvido [...] temos trabalhado pela integração dos portadores de necessidades especiais, a partir do seu direito de ingresso e permanência no sistema educacional. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p. 33)

Os mesmos direitos humanos que induzem as propostas de inclusão devem estar na raiz das reflexões acerca das modalidades de educação especial, com vistas no pleno desenvolvimento da cidadania dos portadores de necessidades especiais. A segregação é condenável, como também o é a prática da integração sem todos os cuidados para seu êxito. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997a, p.25)

As concepções atuais sobre deficiência se baseiam na filosofia dos direitos humanos e na justiça social: o direito ao desenvolvimento, o direito à participação plena na vida comunitária, o direito de ser diferente, o direito a uma vida digna. Assim, organizações internacionais como *Inclusion International* estabelecem como princípios básicos de suas políticas de educação a inclusão, ou seja, o direito das pessoas com deficiência de serem consideradas membros ativos da sociedade, o direito de tomar decisões e de obter o necessário apoio a suas famílias. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997b, p. 9)

Todas as organizações mantêm relações com a comunidade, consubstanciando o que se denomina de sistema institucional. As atividades de qualquer organização dependem não apenas da receptividade específica ao seu produto, como da legitimação de suas atividades pelo sistema social do qual faz parte. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p. 30)

Dessa forma, realizado o movimento de sensibilização e aceitação por parte dos professores e de todos em favor da inserção dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino, o Governo passa a operar na conscientização da sociedade em relação às transformações necessárias para a efetivação desse processo de inserção das pessoas com deficiência nos espaços comuns.

A partir das publicações do final da década de 90 e dos anos 2000, percebe-se a intensificação da expressão *inclusão escolar* e do movimento correspondente, além dos discursos para a transformação do docente e da prática pedagógica para a constituição de uma escola inclusiva. Há um investimento na condução do “olhar” da sociedade para as pessoas deficientes, o que ultrapassa a necessidade apenas da aceitação e se aloca na necessidade de transformação, reorganização e reconfiguração dos sistemas de ensino e de seus profissionais.

[...] A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo [...]. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997b, p. 53)

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997b. p. 53)

Para o investimento na condução do olhar e da conduta do professor em relação à necessidade de transformação e reorganização, nesse período, tem-se como principais referências e marcos políticos sendo operados nos discursos das revistas do MEC as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CBE n.º 2, de 11 de setembro de 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

As Diretrizes enfatizam o dever dos sistemas de ensino em “assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns” (BRASIL, 2001, p. 29).

Construir a escola inclusiva significa articular democracia, participação e autonomia. Sua implementação requer uma reestruturação interna no ambiente escolar, partindo primeiramente de uma reflexão e conscientização sobre as concepções de toda comunidade escolar sobre o que vem a ser diversidade e igualdade, para a partir daí, buscar meios de se garantir que a prática inclusiva realmente seja vivenciada no dia a dia da escola. (REVISTA INCLUSÃO, 2011, p. 47)

A orientação contida nas Diretrizes ratifica e condiciona a produção do exposto na publicação do MEC, que posiciona a reestruturação interna do ambiente escolar como condição para a construção de uma escola inclusiva. Instaurada essa ordem da reorganização escolar para o atendimento dos alunos com deficiência e a

construção de uma escola inclusiva, toma-se o professor como o principal agente desse processo. Para que o professor entenda e assuma essa posição, é necessário que ele compreenda que, além de aceitar os alunos com deficiência, deve educá-los, assim como os demais.

Os professores precisam se conscientizar de que o seu papel é educar os seus alunos. Não os que ele escolhe, mas os que a ele chegam. (REVISTA INCLUSÃO, 2008a, p. 48)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) garante que

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. 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 idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Esse saber constitucional garantido pela Política produz a condição de possibilidade do discurso, agindo na condução da conduta docente ao enfatizar que os professores não escolhem os alunos a educar, mas que devem educar os alunos que a eles chegam.

Nesse sentido, tanto os documentos das Diretrizes e da Política Nacional, quanto os discursos aqui destacados, versam sobre os pressupostos da aceitação e conscientização dos professores em relação ao processo inclusivo dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Ao assegurarem o direito da inserção dos alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino, os discursos produzem a inclusão como algo que deve ser aceito e desejado, que acaba produzindo marcas e estratégias na subjetivação docente.

Dessa forma, é possível perceber, nos excertos destacados ao longo das publicações (1990 a 2011), o funcionamento e agenciamento dos discursos legais dentro dos discursos educacionais publicados nas revistas do MEC aqui analisadas em torno da aceitação e produção da inclusão enquanto uma verdade permanente pautada na noção de Educação para Todos.

Tomando os estudos foucaultianos para a compreensão de linguagem, discurso e enunciados, parto do entendimento de Foucault quando assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo. Portanto, “é pela linguagem que damos sentido às coisas (mundo)” (VEIGA-NETO, 2011a, p. 90).

Aquele que enuncia um discurso é que traz em si uma instituição e manifesta por si uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso. Veiga-Neto (2011a) ressalta o que aponta Foucault: “os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo [...] o discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeito diferenciadas” (p. 99). Enfim, para Foucault, o discurso subjetiva. “Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam” (FOUCAULT, 2011a, p. 91)

Desse modo, os discursos publicados em um veículo cuja edição está sob a responsabilidade de um órgão federal ocupam uma posição de autoridade no que se refere às discussões relacionadas à Educação Especial e às pessoas com deficiência. De abrangência nacional, esse veículo, na maioria dos casos, como visto no capítulo anterior, é tomado como referência teórica e pedagógica na área pelos profissionais da Educação e afins, em função da legitimação do seu discurso como um regime de verdade. Com um público-alvo bem delimitado, os discursos são colocados em funcionamento para operar como estratégia de subjetivação de todos e, particularmente, dos professores quanto à necessidade de conscientização e transformação de suas práticas para aceitação e efetivação da inclusão e dos alunos com deficiência nas instituições escolares em prol de uma sociedade e escola inclusivas.

A Revista Inclusão, da Secretaria de Educação Especial, tem cumprido o papel de trazer artigos e opiniões que contribuem para aquilo que é o fundamental na vida de cada educador: pensar a educação, refletir o seu tempo e buscar a formação como um processo contínuo alicerçado nos avanços alcançados no campo da pedagogia, da sociologia, do direito e demais áreas do conhecimento, bem como nos saberes produzidos na experiência de cada projeto pedagógico e de cada comunidade. (REVISTA INCLUSÃO, 2006a, p. 3)

A Revista Inclusão tem como finalidade impulsionar e fortalecer o desenvolvimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no país, compartilhando idéias e trabalhos reconhecidos que apresentam novas formas de compreender e organizar os processos educacionais. Os temas discutidos e sistematizados nos artigos têm proporcionado aos educadores das redes públicas de ensino pensar acerca da concepção e das práticas pedagógicas inclusivas nas escolas regulares. (REVISTA INCLUSÃO, 2008a, n.2, p. 1)

Em *A ordem do discurso* (aula pronunciada em 1970), Foucault (2009) centra sua discussão em torno dos variados procedimentos que regulam, controlam, selecionam, organizam e distribuem o que pode e o que não pode ser dito. “Estes procedimentos vão estabelecer – dentre as coisas que podem ser ditas – aquilo que é verdadeiro, separando-o do que é falso, pois, em si mesmos, os discursos não são nem falsos nem verdadeiros” (Veiga-Neto, 2011a, p. 101).

Os discursos são tomados como práticas instituidoras de objetos dos quais falam. Os discursos de aceitação da inclusão, da pessoa com deficiência, e da transformação e reconfiguração dos espaços da sociedade estão constituídos pelos enunciados do ato de consciência, da necessidade de conscientização por parte de todos. Conforme Veiga-Neto (2011a, p. 101), “são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade”.

Isso é assim porque os discursos definem e constituem os regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. Os discursos não descobrem verdades, mas as inventam.

Os discursos publicados e analisados aqui em torno do ato da conscientização, da aceitação da inclusão e transformação da sociedade em geral (das escolas e dos docentes, subjetivados e produzidos a partir dos discursos legais e políticos) operam na produção e assujeitamento docente quanto à inquestionabilidade da inclusão escolar.

Nesse sentido, pode-se perceber que, no âmbito da sociedade neoliberal, o investimento político na inclusão a torna um produto simbólico a ser consumido. Passamos, portanto, a consumir essa inclusão, já que os discursos colocam em operação as estratégias de subjetivação que produzem as condições de possibilidade para esse “ato de consumo”.

O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. (REVISTA INCLUSÃO, 2005, p. 20)

Desse modo, a inclusão não só deve ser aceita, como também desejada pelas instituições escolares e professores. Essa estratégia discursiva, destacada aqui a partir do ato da aceitação e conscientização, perpassando o movimento da integração até a inclusão escolar, opera na produção da inclusão como um regime de verdade da Educação Especial e da Educação na contemporaneidade e nos processos de subjetivação e governo docente.

2.2 A Captura Discursiva da Inclusão Escolar

Considerando as relações postas em funcionamento entre os discursos sobre a inclusão escolar e a condução da conduta docente, busco neste momento dissertar sobre as ações e estratégias discursivas postas em operação na captura discursiva, tanto dos documentos legais que regem e balizam a inclusão, quanto das *Revistas de Educação Especial* do MEC, com a intenção de mostrar como essa captura vem funcionando na produção da inclusão enquanto verdade e imperativo da Educação.

Analisar e entender como a inclusão escolar ganhou forças e acentuação em relação à Educação no Brasil e como vem operando formas de gestão do professor em relação à sua conduta constituiu-se como um movimento necessário neste trabalho ao perceber que a inclusão escolar, enquanto imperativo da Educação pautado pela noção de que “todos devem estar incluídos”, tem operado estratégias de subjetivação docente e produzido determinadas subjetividades docentes na contemporaneidade.

“Os alicerces da inclusão estão apoiados em princípios básicos e não permitem nenhum modelo de isolamento e/ou segregação”. (REVISTA INCLUSÃO, 2007, p. 14)

Foucault vai interpretar as mudanças do saber como “aparição de formas novas na vontade de verdade” (2009, p. 16). A vontade de verdade não deve ser

entendida no sentido clássico de “amor à verdade”, mas no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão (VEIGA-NETO, 2011a). Nessa compreensão, conseguimos ver como, primeiramente, os discursos em torno da segregação e, posteriormente, em torno da integração foram sendo absorvidos, excluídos e reconfigurados pelos discursos da inclusão escolar.

Entender como a inclusão se configurou e se instaurou enquanto uma verdade do nosso tempo, excluindo os discursos da integração que até então vinham balizando e organizando as condutas e ações educacionais, torna-se imprescindível para o movimento de pesquisa pretendido neste trabalho. Isso porque são os sistemas de exclusão que “definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável; e, dentro do dizível e pensável, distinguem o que é verdadeiro daquilo que não é” (idem).

Como já mencionado anteriormente, foi no fim dos anos 90 que o conceito e o termo *inclusão* se intensificou e se disseminou nos discursos educacionais. Cabe dizer que, inicialmente, o termo *inclusão* era colocado e entendido de diferentes formas, ora como sinônimo de integração, ora como um processo que atendia a todos, ora como uma perspectiva educacional.

Não tenho como objetivo aqui discutir os conceitos utilizados para o termo *inclusão*. Meu desejo está em perceber como se deu o “aparecimento” desse termo e como o “desaparecimento” do termo *integração* foi acontecendo. Essa transição pode ser percebida nos materiais analisados, observando-se nas publicações de 1997 o uso mais frequente do termo *inclusão* com o sentido e entendimento mais próximos dos que temos atualmente. Logo após, a partir das publicações de 1999, o termo *integração* “desaparece” dos materiais analisados. Isso está relacionado com o momento político que o país estava passando, ou seja, essas novas formas de vontade, de desejo, estão relacionadas com os jogos de saber e poder colocados em operação, com a instauração de determinados movimentos políticos.

Para o investimento analítico aqui proposto, compreendo as políticas inclusivas como políticas públicas sociais que regulamentam a inclusão escolar. O Estado implementa um projeto de governo por meio de ações para setores específicos da sociedade; no caso desta investigação, o setor analisado configura-se na instituição escolar enquanto setor governado, havendo dentro deste o governo dos professores.

Julgamos que pouco adianta uma legislação que favorece a integração do portador de deficiência se não forem criados os mecanismos para pô-la em prática. [...] É preciso que todos os cidadãos aprendam a lutar por seus direitos de cidadania, entre eles, o mais sagrado, o direito à educação com padrões unitários de qualidade. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1998, p. 23)

A legislação, por si só, não operará tal mudança. Até mesmo porque, em relação a mais esse texto legal, a atitude da sociedade tende, como sempre, a fazer de conta que ela não existe, ou que facilmente pode ser transgredida, atitude já cristalizada no aforismo: “*A lei... Ora a lei!*...” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1998, p. 23)

Avanços vêm sendo feitos na construção e na efetivação de políticas públicas inclusivas, mas o empenho dos órgãos governamentais e não-governamentais precisa continuar e ser acelerado. (REVISTA INCLUSÃO, 2007, p. 6)

Utilizando as afirmações de Deacon e Parker (2011, p. 108), percebo que a política não diz respeito à libertação, ao progresso, à Utopia, nem à tirania, à estagnação e ao fim da história, “mas ao governo e à conduta e à estratégia em relação a si e ao outros, o que é infinitamente mais complexo e perigoso”.

Para dar continuidade ao empreendimento aqui intencionado, tomo os estudos de Rech (2010) e Menezes (2011a) como subsídio e ponto de partida para perceber e tensionar os discursos das legislações a partir de 1990 que funcionam na produção da inclusão enquanto uma verdade/obrigatoriedade da contemporaneidade, na condução da conduta do professor e na produção de subjetividades docentes.

Menezes (2011a) traz em sua Tese a discussão e explicação de seu entendimento acerca das subjetividades inclusivas, as quais se constituem a partir dos

[...] discursos e práticas (escolares) assumidos como verdadeiros, [...] que possibilitaram a emergência de tipos específicos de subjetividades, adaptáveis ao modo de vida das sociedades contemporâneas, que eu nomeio como inclusivas. [...] Tais subjetividades são significadas por mim, entre outras características, como aquelas que, mobilizadas pelo acesso (sem restrições) e pela igualdade de oportunidades que lhes são ofertados, se sentem estimuladas (sujeitando-se) ao autoinvestimento. Esse

autoinvestimento pode resultar em acúmulo de capital humano (pelo desenvolvimento de habilidades e competências, pela construção de saberes e novas aprendizagens...), o que, por sua vez, poderá resultar em uma (sensação de) maior autonomia pelos sujeitos em suas decisões e escolhas, além de maiores condições de participação nas redes de consumo. Ao experimentar a (sensação de) liberdade para fazer suas escolhas em um meio que lhe apresenta múltiplas e variadas ofertas, esse sujeito usufrui do acesso que lhe é ofertado, alimentando o ciclo da oferta e do consumo da lógica neoliberal, o que (re)compensaria os investimentos do Estado em sua educação (MENEZES, 2011a, p. 148-149).

Os diferentes momentos e discursos que perpassaram a Educação Especial, a partir do fim dos anos 90, ganham ênfase em torno da inclusão escolar. No Brasil, esse movimento obtém maior destaque principalmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Nesse documento, os alunos da Educação Especial passam a constituir os espaços regulares de ensino dentro da escola.

Compartilho da compreensão de Hermmes (2012) quando diz que o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação são objetos/finalidade dessa política de Estado que investe, por meio das ações pedagógicas na escola inclusiva, na capacidade desses sujeitos de ingressar, permanecer e desejar permanecer no jogo. Conforme Menezes (2011a, p. 68):

Nesse sentido, a inclusão pode ser significada como uma condição permanente de luta, que agenciada com a racionalidade neoliberal busca possibilitar que todos os sujeitos desenvolvam capacidades de autogestão a partir de ações de autoinvestimento para a permanência nas tramas do mercado. Temos, então, a inclusão mobilizando os sujeitos, provocando a mobilização da economia e do próprio Estado, operando como uma forma de organização de vida em sociedade. Há uma lógica a ser seguida: se cada um investir em si (no seu capital), melhor conduzida será a vida da população. Olho, então, para a inclusão como uma estratégia de regulação na governamentalidade neoliberal que busca a produção de sujeitos que, por si só, procurem o acesso àquilo que foram ensinados a desejar.

Assim, com os breves movimentos realizados até aqui, autorizo-me a colocar sob suspeição os modos de dizer sobre a inclusão, na medida em que pude já observar que esses modos vêm constituindo o modo de dizer a Educação, a Educação Especial e os modos de ser docente, além de capturar efeitos de poder importantes a serem problematizados.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um meio de construir escolas para todos no século XXI (REVISTA INCLUSÃO, 2005, p. 07)

Com uma boa parte do caminho já percorrida até aqui, arriscando-me a continuar operando com a noção de governamentalidade neoliberal, uma vez que a escolha e a colocação em operação como principal ferramenta analítica deste trabalho, neste momento, direciono o meu olhar aos documentos e legislações que, como mecanismos de poder e saber, vêm gerindo e conduzindo as ações da inclusão escolar dentro da Educação Especial e da Educação, de forma geral, nos últimos anos.

Cabe esclarecer que minha intenção não é fazer uma análise minuciosa dos documentos e legislações em torno da Educação Especial e da inclusão escolar. Meu objetivo está em analisar e entender os movimentos realizados a partir de e com esses documentos no intuito de perceber como determinadas estratégias discursivas vêm funcionando nesses materiais para que tenhamos a inclusão como uma verdade inquestionável da Educação.

Esse movimento de olhar para os documentos e legislações apareceu como um movimento necessário durante a caminhada nos materiais de análise deste trabalho, uma vez que pude identificar, na materialidade analítica, que as estratégias discursivas postas em operação para a subjetivação docente estão sendo narradas e produzidas em torno da inclusão escolar.

Com isso, pude perceber que a inclusão escolar vem sendo produzida como um imperativo da Educação e, portanto, vem subjetivando os professores da rede regular do ensino. Assim, tomo como necessária a compreensão de como a inclusão escolar se constituiu nesse imperativo, para então conseguir dissertar sobre as estratégias discursivas de subjetivação identificadas e postas em operação a partir da materialidade analítica deste trabalho.

Abaixo, segue um quadro ilustrativo com os principais documentos e políticas que ganharam atenção na discussão aqui apresentada.

DOCUMENTOS	ANO
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem ⁹ .	1990
Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB	1996
Resolução CNE/CEB Nº 2 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	2001
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	2008
Decreto N.º 6.949 – Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo	2009
Resolução nº 4: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	2009
Decreto N.º 7.611 – Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências	2011
Nota Técnica N.º 62 – Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto n.º 7.611/2011	2011

Dentre os documentos apresentados acima, cabe destacar a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990) como um marco da acentuação e demarcação da inclusão nos discursos e práticas no Brasil. A atual LDB (1994) ganha destaque na discussão da Educação Especial por incluir em seu texto um capítulo inteiro (Capítulo V) dedicado a orientações sobre as ações e práticas a serem desenvolvidas em relação aos alunos com deficiência. Além disso, esse documento ainda revê o conceito de Educação Especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, art. 58).

Posteriormente à publicação deste documento, há uma série de outras publicações referentes a diretrizes e orientações sobre Educação Especial e

⁹ A partir desse documento, a inclusão ganha forte acento e atenção no Brasil.

inclusão. Nesses documentos, ganham destaque principalmente os aspectos que versam sobre formação do professor, financiamento, (re)organização e prestação de serviços da Educação Especial na escola regular e em outros espaços específicos de atendimento aos sujeitos com deficiência, entre outros. Cabe ressaltar novamente que o olhar aqui direcionado está no sentido de identificar e perceber como, nesses documentos, os discursos estão articulados na operação da inclusão enquanto imperativo da Educação.

Ou seja, entender como a rede discursiva engendrada em torno da inclusão escolar em diferentes espaços consegue produzir nos sujeitos um modo de ser, agir e viver? Como a inclusão se coloca como responsabilidade de todos e de cada um?

Sobre o Plano Decenal e a Conferência de Educação para Todos, em outras palavras, sem um efetivo somatório de ações, tanto na esfera política quanto na operacional, entre governo e sociedade civil, dificilmente o País terá condições de atingir, nos próximos anos, um status educacional compatível com as necessidades e aspirações da cidadania social e econômica. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p. 4)

O Ministério tinha plena consciência de que, sem o envolvimento da instituição escolar, de seus dirigentes e professores e da comunidade, sobretudo aquela representada pela família [...] o Plano Decenal não se legitimaria e, certamente, encontraria dificuldades em sua implementação. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p. 4)

A produção dos discursos em torno da inclusão escolar, colocando a responsabilidade do sucesso desse projeto em Todos, opera nos sujeitos a necessidade de engajar-se e interessar-se na inclusão. Para que isso movimente os sujeitos, o Governo utiliza-se de documentos que assegurem e respaldem a necessidade do comprometimento e engajamento de Todos na inclusão enquanto um direito inquestionável.

(...) A Inclusão É Um Processo Mundial Irreversível. (REVISTA INCLUSÃO, 2005, p. 22)

Educação inclusiva: direito inquestionável. (REVISTA INCLUSÃO, 2008b, p. 51)

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001) têm como principal preceito assegurar a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais¹⁰ na educação básica. Conforme esse documento, “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Ou seja, cabe à escola – e aos sujeitos que a constituem – adequar-se e moldar-se em suas condutas em relação à inclusão e à presença dos alunos com deficiência nesse espaço.

A inclusão se apresenta como uma revolução, como contra-face da exclusão. (REVISTA INCLUSÃO, 2008b, p. 18)

A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo o alunado em um contexto educativo comum. (REVISTA INCLUSÃO, 2010a, p. 17)

A inclusão escolar implica uma ressignificação das práticas de ensino comum e de ensino especial. (REVISTA INCLUSÃO, 2010a, p. 63)

Como já mencionei anteriormente, é a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que a inclusão ganha força, legitimando-se e instaurando-se como discurso inquestionável das escolas e professores e em outros atravessamentos da Educação de forma geral. A Política tem como objetivo principal

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação orientando os

¹⁰ Terminologia usada nesse documento.

sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Ao trazer isso para o cenário da educação, a Política, além de esclarecer o objetivo e algumas orientações acerca da oferta e organização da Educação Especial no ensino regular, delimita também o aluno a ser atendido por essa modalidade de ensino. Delimitando e marcando os sujeitos da inclusão, os sujeitos da diferença, a Política traz e produz a necessidade de os espaços de aprendizagem (escolas e outros) se abrirem e olharem para esses sujeitos de direito – direito de conviver e participar com os demais, sujeitos de direito a uma Educação para Todos.

Qualidade e eficácia para todos os alunos: a educação inclusiva. (REVISTA INCLUSÃO, 2005, p. 11)

[...] A educação inclusiva centra-se em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e todos os alunos na escola [...] (REVISTA INCLUSÃO, 2005, p. 13)

[...] a Educação Inclusiva é um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e base para uma sociedade mais justa e solidária. Constitui um espaço para que os educadores da educação comum e especial, alunos, pais, possam criar juntos escolas democráticas e de qualidade, preocupando-se em atender a todos os alunos, considerando suas características, e, a partir delas, organizar uma proposta de atendimento das diferentes necessidades educacionais especiais. (REVISTA INCLUSÃO, 2008b, p. 26)

Para isso, o Governo vem empreendendo esforços significativos na formulação e promulgação de documentos que, além de assegurar o direito do “convívio com todos”, visem a criar, organizar, orientar e financiar determinados serviços e atendimentos para os alunos com deficiência que são somente para eles,

demarcando novamente a sua condição e a sua permanência em outros espaços, os espaços da Educação Especial. Nesse sentido, temos como principais documentos a Resolução nº 4 de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; o Decreto N.º 7.611, de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; e a Nota Técnica N.º 62, que dá Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto n.º 7.611/2011.

A partir desses documentos, o atendimento educacional especializado (AEE) constitui, atualmente, o serviço organizado e prestado pela Educação Especial dentro das escolas regulares com o intuito de promover, possibilitar e dar condições ao processo de inclusão para os alunos com deficiência. Conforme o Decreto 7.611 (2011), o atendimento educacional especializado é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Além disso, o Decreto estabelece que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Da forma como esse serviço vem sendo orientado, organizado e prestado, podemos ver a Educação Especial agindo na demarcação de seus espaços, seus alunos, suas metodologias e estratégias específicas dentro da escola. O emaranhado arranjo discursivo disposto nos documentos legais e demais materiais em torno da inclusão “convida” a Educação Especial a integrar-se e a fazer parte da Educação de forma geral. Não sendo mais um sistema paralelo de Educação, é ele que vem possibilitando e produzindo novamente a Educação Especial como uma área à parte, um saber muito específico dentro da escola, com a prestação de um determinado tipo de serviço, o AEE.

A definição da educação especial como modalidade complementar e transversal às etapas, níveis e modalidades de ensino, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta alunos e professores na sua utilização, pressupõe uma reorganização de recursos materiais e profissionais especializados para apoiar as escolas nas alterações necessárias, no âmbito das práticas pedagógicas e da oferta do atendimento educacional especializado. (REVISTA INCLUSÃO, 2008b, p. 23)

Nos disposto da Resolução n.º 4 (2009), é possível perceber o mesmo discurso colocando a Educação Especial novamente para dentro do ensino regular, assim como a Resolução 02 de 2001 já havia feito, ao mesmo tempo demarcando qual será seu espaço e forma de atuação, que são organizados e executados à parte do ensino regular.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009, p. 2)

Com toda essa previsão de recursos materiais e humanos para a implementação do AEE e institucionalização da Educação Especial dentro do Ensino Regular como um serviço à parte a ser prestado, podemos ver como essa organização também funciona como uma estratégia de subjetivação docente para a inquestionabilidade da credibilidade e “sucesso” da inclusão. Nesse momento é que podemos perceber os discursos, depois de terem legitimado e produzido a inclusão como um imperativo da contemporaneidade, também atuando no modo de ser e agir dos sujeitos atualmente, a partir da previsão e disponibilização de “todos” os recursos e materiais considerados necessários para a sua eficácia e “sucesso”, operam na subjetivação de cada um, na condução da conduta de cada um e de todos, no sentido de fazer com que cada um tome para si esse discurso como algo natural, como verdade, e, a partir disso, passe a moldar e a conduzir suas condutas na direção de ser inclusivo.

Tudo isso justifica o empenho do Governo, os esforços de educadores e a luta da sociedade pela integração escolar do portador de deficiência e por uma educação de qualidade para todos. Então, que se enfrente a luta: que se criem os mecanismos para assegurar aos portadores de deficiência os seus direitos de cidadania, a aceitação da criança com sua deficiência, o planejamento consciente e responsável de sua adaptação e inserção ao meio, a conjugação de forças, por meio da mobilização social e por meio de exigência pela sociedade de respeito a seus direitos [...] (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1998, p. 25)

Nesse engendramento de “convidar”, “convocar” e “colocar” todos na responsabilização e comprometimento com a inclusão para sua eficácia e efetivação, o Estado garante maiores possibilidades de sucesso ao seu projeto educacional, a inclusão de todos, com uma economia nas forças empregadas (Menezes, 2011a). “Comprometer todos e cada um com o ‘cuidado’ necessário a esses indivíduos pode significar economia. Economia nos esforços que são empreendidos, que passam a ser diluídos na trama social” (MENEZES; RECH, 2009, p. 12). Nessa ordem, podemos ver operar a relação “mais governo com menos Governo”:

[...] na busca da efetivação da escola que deve atender a todos, encontramos uma agenda política que produz mecanismos de governamento para que todos possam estar e permanecer na escola, tendo o foco da produção de sujeitos úteis aos princípios e objetivos neoliberais agenciados com discursos de moralidade e de direitos humanos para produzir o convencimento de todos a juntos mobilizarem-se para que a inclusão aconteça. Pessoas com deficiência devem ser produtivas, entrar no jogo neoliberal, participar do mercado. Essa é a lógica da inclusão, todos devem estar juntos, participando. Essa é a Razão de Estado Neoliberal (MENEZES, 2011a, p.57).

Com a discussão apresentada, podemos perceber que, na lógica neoliberal, a inclusão, como o imperativo da contemporaneidade, vem sendo produzida não mais como uma possibilidade, mas como uma obrigatoriedade (MENEZES, 2011a). A partir disso, passo a olhar a inclusão escolar como uma estratégia de regulação da governamentalidade neoliberal “que toma os indivíduos como instrumentos produtivos para a preservação da ordem social e para a manutenção da seguridade da população” (Idem, p. 61).

Uma leitura da política educacional a partir de uma perspectiva da Governamentalidade centraliza o uso da liberdade como um recurso do estado, da constituição e regulação do eu, do desenvolvimento de

subjetividades e da ativa formação do cidadão. Ela também coloca nossa atenção na reforma do cidadão, na modernização do cidadão de antigos projetos, na reengenharia do cidadão para harmonizá-lo com os projetos atuais da razão estatal (DOHERTY, 2008, p. 211).

A leitura da política educacional, mesmo que de forma breve, possibilitou perceber como, a partir de diferentes ações e estratégias, as políticas operam sobre os sujeitos, a sociedade e os modos de ser e de conduzir-se a partir de uma razão de Estado. Assim, a partir do imperativo da inclusão, segundo o qual todos devem estar, permanecer e participar do jogo econômico, os sujeitos são conduzidos na sua constituição e modernização em relação aos projetos atuais do Estado.

Ao tomar a inclusão como discurso constituído enquanto verdade inquestionável, conforme o empreendimento analítico realizado neste trabalho e o estudo de Menezes (2011a), sigo na proposta de entender como, por estratégias e práticas de subjetivação, fomos sendo produzidos como sujeitos docentes convencidos a olhar para a inclusão de forma naturalizada, sem questionar motivos, intenções e efeitos dessa política, operando determinadas práticas sobre nós mesmos para atender a essa lógica e constituindo-nos como sujeitos morais e éticos.

CAPÍTULO III

DISCURSOS INCLUSIVOS E SEUS EFEITOS NA CONDUÇÃO DA CONDUTA DOCENTE: ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DE SUBJETIVAÇÃO

Ao parar e pensar sobre o som da “simples” frase “você tem até 18 meses para qualificar seu Projeto de Mestrado e até 24 meses, impreterivelmente¹¹, para defender sua Dissertação de Mestrado”, percebo que isso soou com certo peso. Frases como essa, que podem parecer apenas informações objetivas e necessárias ao ingresso na pós-graduação, e as práticas e técnicas que teria e tive que investir em mim mesma para dar conta dessa responsabilidade me atingem e interpelam de tal forma que as condutas a partir da ocupação dessa posição de aluna de pós-graduação me colocaram sob tensão, vigília, regulação (autorregulação) e governo (autogoverno). Não se trata só de governo dos outros e da instituição em relação a mim, mas de mim mesma, da minha vigília, do meu governo, da minha própria regulação, a cobrança de mim comigo mesma.

Assim como essa frase, frases como “você deve ser inclusivo”, “tenha práticas inclusivas”, “colabore com o processo de inclusão de seu aluno com deficiência”, “você é o principal responsável pela inclusão de seu aluno”, entre outras, também soam com certo peso aos professores. Os discursos da inclusão escolar colocados em circulação operam sobre eles por meio de determinadas práticas e estratégias de subjetivação e de condução de suas condutas docentes e acabam instituindo um determinado modo de ser docente na contemporaneidade.

3.1 Modos de Subjetivação Docente: o sujeito objetivado e subjetivado pelos discursos da inclusão escolar

Desde a modernidade, a educação, por meio de sua universalização, teve como atribuição a grandiosa tarefa de esclarecer e emancipar “O Homem”. Porém, conforme aponta Gadelha (2009a), Foucault mostra que, antes de meados do século XVIII, essa figura abstrata (“O Homem”) não existia. Ao contrário, ela constitui

¹¹Bolsista CAPES – Demanda Social, portanto, não tem o direito de solicitar prorrogação de prazo para a conclusão e defesa do Mestrado.

justamente um efeito de poder, mais precisamente, de relações de saber-poder. Sua objetivação, subjetivação e normalização, diz Foucault, só foram tornadas possíveis, por um lado, “por intermédio da disciplinarização (adestramento, regulação e controle) dos corpos dos indivíduos, de modo a torná-los submissos à governamentalidade e úteis ao sistema de produção capitalista” (2009a, p. 80).

Tomo como ponto de partida a ideia de Foucault de que o sujeito é constituído e se constitui para iniciar o tensionamento sobre as estratégias de subjetivação que os discursos em torno da inclusão escolar vêm operando sobre os docentes.

Possa (2013), ao trazer em seu trabalho a compreensão, a partir de Foucault, sobre os modos de objetivação e subjetivação, esclarece como esse processo ocorre e constitui o sujeito. A autora explica que os modos ou processos de objetivação são práticas que, dentro das estratégias culturais, políticas e sociais, como no caso analisado por ela – os saberes e estratégias de formação do curso de Educação Especial da UFSM –, fazem do indivíduo um objeto de ação dos saberes e das tecnologias de poder e do Eu. Em relação aos modos ou processos de subjetivação, Possa (2013) diz que são como práticas que movimentam estratégias para fazerem do indivíduo um sujeito – “um sujeito que assume para si uma posição, pois produz para si uma posição de sujeito que é acionada por tecnologias do eu que governam a conduta individual e, nesse sentido, tem-se as estratégias e mecanismos de subjetivação acionados pela formação” (POSSA, 2013, p. 91).

Nesse sentido, é na constituição do sujeito, na constituição do sujeito-professor e na relação entre modos de objetivação e subjetivação que coloco em movimento um modo de ver e pensar. Ao tomar os discursos inclusivos como um conjunto de práticas (discursivas e não-discursivas) que conquista um status de verdade e se instaura enquanto imperativo da Educação, compreendo-os como operando sobre a constituição dos sujeitos, dos professores, e por isso podem ser pensados e analisados como estratégias discursivas de subjetivação docente.

Meu interesse neste momento está em pensar como as estratégias discursivas de subjetivação produzidas na regularidade de procedimentos atuam de forma contínua e ininterrupta no governo dos corpos, na direção dos gestos, pensamentos e comportamentos.

A configuração de um eu como condição de indivíduo, a base do processo de subjetivação, se dá de maneira ambivalente; seja nas formas de relação consigo mesmo, nos “jogos de verdade” ou “regras segundo as quais, a propósito de algumas coisas, um sujeito pode dizer algo relevante à questão

do falso e do verdadeiro”, seja nos modos de objetivação, na forma do conhecimento ou da determinação das possibilidades de qualquer coisa tornar-se um objeto e ser problematizado a partir dos parâmetros “qual processo de recorte ela pode ser submetida, a parte dela mesma que foi considerada pertinente”. Assim, a constituição de si mesmo como condição de sujeito resulta tanto das formas de relação consigo mesmo, estabelecidas pelos jogos de verdade, quanto da forma do conhecimento, estabelecida no plano dos modos de objetivação (MENEZES, 2011b, p. 35).

Ao ter como vontade de saber entender como os discursos em torno da inclusão escolar vêm subjetivando os professores, considero necessário compreender e pontuar como venho tomando os modos de subjetivação e como se constituem e constituem os sujeitos. Para isso, parto basicamente da compreensão de que “os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito” (CASTRO, 2009, p. 408).

Neste trabalho, os modos de subjetivação são compreendidos e tomados em relação às formas de atividade sobre si mesmo. Castro (2009) localiza como possibilidade de significação dos modos de subjetivação o modo de subjetivação que imprime ao indivíduo um trabalho consigo mesmo. Os professores ao serem narrados e produzidos pelos discursos da inclusão escolar assumem a posição por assujeitamento, sendo essa uma relação de força que lhes é exterior, mas que também, pelo fato de constituí-los, faz parte daquilo que eles mesmos vão se tornando.

Isso pode ser observado no Capítulo 2, na operação dos discursos da inclusão escolar em torno da sensibilização, aceitação e conscientização dos docentes e de todos em relação às pessoas com deficiência e ao seu processo de escolarização. Esses discursos da inclusão escolar, articulados com os direitos humanos, pautados principalmente pelos princípios de democracia e cidadania, produziram o assujeitamento docente em relação a si mesmo, ao docente enquanto sujeito ético-moral, cujas práticas condizem com sua constituição como sujeito. Com isso, olho para a subjetivação pela sujeição a si mesmo, pela ação moral de si sobre si, pela maneira como o sujeito se constitui como sujeito moral.

Acentua-se o elemento dinâmico dos modos de subjetivação: as formas da relação consigo mesmo, as técnicas e procedimentos mediante os quais se elabora essa relação, os exercícios pelos quais o sujeito se constitui como objeto de conhecimento, as práticas que permitem ao sujeito transformar seu próprio ser (CASTRO, 2009, p. 409).

A ação moral, neste trabalho, é compreendida e tomada como “ação moral que não vai se distinguir das ações morais a que o sujeito é submetido nas relações

(de poder) que estabelece com outros sujeitos e que o obrigam a assumir determinados comportamentos pela sujeição a determinadas verdades” (CASTRO, 2009, p. 144). Foucault (2010a) sugere que a constituição da experiência de si – a subjetivação – se dá no ponto de articulação entre as técnicas de governo dos outros e as técnicas de governo de si.

Nesse sentido, tomo a constituição do professor como sujeito moral e ético a partir dos modos de subjetivação postos em operação nas estratégias discursivas presentes nas revistas aqui analisadas em torno do ser docente, do constituir-se docente na contemporaneidade.

Para a compreensão do termo *moral*, sigo as observações de Castro (2009) e o entendo como “os comportamentos morais dos indivíduos à medida que se adaptam ou não às regras e aos valores que lhes são propostos” (p. 155). Desse modo, a ação moral tem a ver com a relação de si para si mesmo.

Toda ação moral, na verdade, comporta uma relação com o real onde ela se realiza e uma relação ao código ao qual se refere. Implica também certa relação a si mesmo. Essa relação não é simplesmente “conhecimento de si mesmo”, mas constituição de si como “sujeito moral”, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que segue, fixa certo modo de ser que quererá como realização moral de si mesmo. E, para fazê-lo, atua sobre si mesmo, empreende o conhecimento de si, se controla, se põe à prova, aperfeiçoa-se, se transforma (CASTRO, 2009, p. 156).

O interesse está em compreender a constituição do sujeito a partir das ações morais orientadas para a ética, que insistem nos modos de subjetivação. “Ética faz referência, em Foucault, à relação consigo mesmo, é uma prática, um *éthos*, um modo de ser” (Idem). Levo em consideração a ética em relação à maneira pela qual o sujeito se constitui como sujeito moral. Para isso, é necessário distinguir quatro aspectos:

1) A substância ética: a parte do indivíduo que constitui a matéria do comportamento moral; 2) Os modos de sujeição: a maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com a regra e se reconhece como ligado a ela: por que pertence a um grupo, por que se considera herdeiro de uma tradição; 3) As formas de elaboração do trabalho ético: para adequar-se à regra ou para transformar-se a si mesmo em sujeito moral; 4) A teleologia do sujeito moral: uma conduta moral não tem apenas a sua singularidade, situa-se no conjunto das condutas morais do indivíduo, tende à realização do indivíduo, de uma forma de individualidade (CASTRO, 2009, p. 155-156).

Os aspectos mencionados acima permitem um determinado tipo de relação entre moral e “práticas de si”. Conforme Fischer (2012), é pelas “práticas de si” que a relação de poder sobre si mesmo, ou seja, a “relação consigo” é exercida.

Portocarrero (2008, p. 284), ao trazer aspectos relacionados com uma história da ética, a compreende como história das formas de constituição de si mesmo como sujeito moral, “com ênfase nas práticas de si destinadas a assegurar tal constituição, o que determina a maneira pela qual o indivíduo deve constituir-se a si mesmo como sujeito de suas próprias ações”. Para a autora, “a questão da ética é conduzida por Foucault por meio da pesquisa dos processos históricos segundo os quais as estruturas de subjetivação ligaram-se a discursos de verdade” (2011, p. 425).

Nesse contexto, a partir da explicitação de Foucault em relação à moral, em que aponta três componentes, meu interesse está no componente referente à ética propriamente dita – onde se reúnem práticas ou técnicas de si.

Os discursos da inclusão escolar dentro da Educação Especial, ao narrarem práticas, modos de agir, de planejar, de exercer a docência dentro de uma perspectiva inclusiva, estão operando modos de ser professor sobre o docente. Os discursos produzidos em um veículo de respaldo e legitimação, como a *Revista Integração/Inclusão* do MEC, estão subjetivando os professores a operarem sobre si determinadas práticas e técnicas, estas colocadas e produzidas como “necessárias” para a docência na inclusão escolar.

O homem, ser social, é responsável direta e indiretamente pelo tipo de sociedade onde vive. Ele é responsável pela qualidade de vida, igualdade de direitos e cumprimento de deveres, pela persistência ou não de preconceitos que permeiam os diferentes setores da sociedade, tornando-a justa, desumana e/ou desigual. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1991, p. 24).

Somos invadidos por discursos que destacam a necessidade de mobilizarmos em busca de ações, ideias, práticas que possibilitem a entrada, permanência e progresso dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino. Para isso, é preciso que todos estejam convencidos, é preciso colocar em operação técnicas e estratégias de subjetivação para convencermos-nos (MENEZES; RECH, 2009).

Podemos perceber o docente sendo subjetivado a partir do modo de sujeição, ou seja, o docente está sendo subjetivado na maneira como se relaciona com a regra de ser inclusivo e se reconhece ligado à obrigação de colocá-la em prática.

[...] a ênfase é posta então nas formas de relação consigo próprio, nos procedimentos e técnicas por meio das quais ele as elabora, nos exercícios pelos quais ele se propõe a si mesmo como objeto a conhecer e nas práticas que permitem transformar seu próprio modo de ser (FOUCAULT, 2010a, p. 215).

Interessa-me aqui analisar e dissertar sobre o modo de ser professor que vem sendo produzido e posto em funcionamento a partir das estratégias discursivas de subjetivação operadas nos discursos em torno da inclusão escolar publicizados nas revistas, advindos da articulação dos discursos dos documentos legais e governamentais. Com a identificação das estratégias que “dizem” das “práticas de si” que devem ser operadas pelos docentes, ou seja, a partir da subjetivação docente, tenho condições de identificar e tensionar as práticas que os professores estão operando sobre si mesmos para atender ao discurso da inclusão escolar e constituir-se como sujeitos morais e éticos, sujeitando-se, subjetivando-se pelo discurso da inclusão escolar e produzindo-se com um determinado modo de ser professor – professores inclusivos.

Os discursos inclusivos postos em operação nos materiais analisados constituem-se como estratégias para a condução da conduta docente em direção à efetivação e concretização do projeto educacional da inclusão, pautada pela perspectiva da Educação para Todos sob o princípio dos direitos humanos.

O tema do governo aparece nas primeiras análises de Foucault como historicamente desdobrado tanto no campo político (em relação às “artes de governar”) quanto no campo moral (“governo de si mesmo”). Para percorrer o caminho aqui proposto, em torno desse tema do governo, anoro-me nas abordagens de Foucault acerca das práticas do sujeito moral que correspondem ao “governo de si”. Conforme Deacon e Parker (2011, p. 101), “os seres humanos são também intersubjetivamente sujeitos pelo fato de que eles são governados externamente por outros e internamente por suas próprias consciências”.

Dessa forma, na presente investigação, pude ver as ações de governo da população que resultam em ações que buscam o governo de cada um, ou seja, pude observar as práticas docentes da condução de si e do outro. Uma vez que o docente assume as verdades produzidas pela racionalidade de Governo em

operação, ele se mobiliza e investe esforços para que tais verdades sejam também assumidas pelos demais sujeitos.

A noção foucaultiana da governamentalidade, no campo do entendimento ético, como um “[...] conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros” (FOUCAULT, 2006, p. 286), vem, no nosso tempo, constituindo os processos de subjetivação dos professores como sujeitos inclusivos e empreendedores.

Em consonância com as ideias trazidas por Possa e Naujorks (2012), é possível dizer que os professores são assujeitados por redes contínuas de vigilância e controle. Essas redes os subjetivam a encontrar, nos espaços formativos e de atuação, meios para constituir em si e para si competências e habilidades para que possam ser reconhecidos, adequados, produtores, consumidores e, principalmente, politicamente corretos em relação aos outros e à sua atuação.

Partindo dessa compreensão, o movimento aqui realizado ocorre no sentido de identificar e entender como os discursos da inclusão escolar, tomada como verdade naturalizada nos discursos da Educação Especial e no processo de escolarização das pessoas com deficiência, vêm subjetivando os professores. Estes passam a operar determinadas práticas sobre si mesmos, sujeitando-se e objetivando-se por meio de determinadas verdades e discursos, produzindo modos de ser docente na contemporaneidade.

Nesse processo, pude identificar, principalmente, a operação de três estratégias discursivas de subjetivação docente. A primeira, já discutida no Capítulo 2, refere-se ao *convencimento docente em aceitar a inclusão: a naturalização da inclusão escolar no discurso docente e de Todos*. Nesse momento, é possível perceber os discursos operando sobre os docentes no assujeitamento do olhar em relação à aceitação e conscientização da presença das pessoas com deficiência nas classes regulares de ensino. Realizado esse assujeitamento do professor em relação à presença desses alunos, pode-se perceber a operação de outras duas estratégias de subjetivação docente.

A segunda estratégia discursiva posta em operação refere-se ao *convencimento docente em aceitar seu papel como principal agente para o “sucesso” e a “concretização” da inclusão escolar: a naturalização da responsabilização de si no discurso docente*. O professor é colocado e, portanto,

acaba se colocando e se cobrando como o principal agente responsável pela promoção e efetivação da inclusão dos alunos com deficiências nas salas de ensino regular.

Por fim, mas não no sentido de esgotamento do potencial analítico dos materiais analisados neste trabalho, trago a terceira estratégia discursiva de subjetivação identificada. Ressalto que essa estratégia se apresentou como a de maior investimento discursivo do Governo: *convencimento docente em aceitar a necessidade de formação e capacitação constantes: a naturalização do empreendimento em si no discurso docente*. Nesse processo de subjetivação, foi possível perceber o investimento discursivo para assujeitar a conduta do professor em relação à necessidade de estar sempre se aperfeiçoando e se capacitando, trazendo isso como necessário para considerar o professor um profissional de qualidade.

3.2 Convencimento docente em aceitar seu papel como principal agente para o “sucesso” e a “concretização” da inclusão escolar: a naturalização da responsabilização de si no discurso docente

Ao olhar para os materiais aqui analisados, encontrei recorrências discursivas que se mostraram estratégias de subjetivação/convencimento docente em relação à produção da responsabilização docente pela concretização e sucesso do processo inclusivo das pessoas com deficiência. Nesse contexto, um primeiro pressuposto pode ser identificado: o compromisso do professor em assumir seu papel como principal personagem no processo inclusivo dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino.

Assim como os documentos legais colocam o docente como principal ator do processo de inclusão dos alunos com deficiência, os discursos dispostos nas *Revistas Integração/Inclusão* não são diferentes. Durante a imersão na materialidade analítica, encontrei excertos operando na legitimação do professor como a peça mais importante do processo inclusivo nos sistemas de ensino comum, colocando-o como responsável pelo sucesso, ou não, desse projeto educacional que consiste na inclusão escolar de todos os alunos.

Cabe trazer à tona a questão de que, no movimento da integração escolar, o professor era menos responsabilizado; era colocado como corresponsável, e não

tanto como o principal agente do sucesso no processo de escolarização das pessoas com deficiência. Nesse movimento, o aluno ainda tinha a maior parte de responsabilidade e compromisso com sua escolarização. Era ele quem tinha que empreender sobre si técnicas e estratégias para garantir sua inserção e avanço na escola. Os esforços eram todos da ordem do aluno.

O educador ao desempenhar seu trabalho na Unidade Escolar relaciona-se com outros indivíduos e todos desempenham papéis predeterminados. Esse trabalho forma um círculo onde surgem expectativas e regras que deverão ser cumpridas para que as sanções existentes não se façam necessárias, caso o outro agente do processo ensino-aprendizagem – o aluno – não corresponda ao que dele é esperado, será encaminhado para Avaliação Diagnóstica. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1991, p. 24)

[...] Reconhecendo que o Educador é co-responsável pelo progresso ou não da criança e, como tal, ele terá que assumir a postura de profissional competente. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1991, p. 25)

O Acordo de Educação para Todos define-se como um pacto pela qualidade. Ele considera o professor o mais importante fator de uma política pela qualidade [...], passando a exigir dos docentes tempo integral e formação, de acordo com a legislação em vigor. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p. 5)

Aqui, enfatiza-se o papel desempenhado por *aquele* que ensina, que tanto pode ser o pai, a mãe ou o professor, dependendo do contexto. Qualquer pessoa ou instituição pode, também, desempenhar o papel do *outro*, inclusive a sociedade com seus costumes e ideologias. Sendo, porém, o professor a figura eleita como mediador oficial do processo ensino-aprendizagem, cabe-lhe maior responsabilidade no desempenho dessa tarefa. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1996b, p. 12)

Nas publicações, nos últimos excertos, podemos visualizar como, de figura corresponsável, o professor começa a ser narrado como principal responsável pelo sucesso das pessoas com deficiência nas escolas. No movimento pela inclusão

escolar, o professor passa a ser responsabilizado pelo sucesso da escolarização de seu aluno com deficiência.

Os cartazes, afixados nas escolas, visam tornar a mensagem da integração dos alunos com deficiência mais permanente, lembrando esse direito a toda comunidade escolar. O envolvimento dos professores constitui a principal força para se alcançar o sucesso neste trabalho. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997b, p. 8)

Assim, a responsabilidade da inclusão de um estudante com necessidades educacionais especiais é da comunidade escolar e representa uma oportunidade, um objetivo para que a escola não caminhe para um grupo de pessoas homogêneas, para uma padronização de comportamentos e atitudes ditas pedagógicas. (REVISTA INCLUSÃO, 2006b, p. 39)

Precisamos, assim, de um professor que, para além das áreas conteudísticas habituais de formação possa, ainda, conhecer e desenvolver um conjunto de práticas que permita aos alunos alcançar o sucesso, isto é, atingirem o limite superior das suas capacidades. (REVISTA INCLUSÃO, 2008b, p. 11)

Na inclusão escolar, dentro do processo de ensino e aprendizagem, cada aluno, cada professor, cada familiar, enfim, cada sujeito envolvido será responsável pela inclusão do aluno com deficiência. No entanto, os professores é que estão sendo, cada vez mais, chamados a responsabilizar-se pela condução da conduta das pessoas com deficiência e seu avanço no processo de escolarização. Para que os professores exerçam a responsabilidade que lhes é produzida, precisam, dentre outros atributos, “conhecer cada aluno profundamente, responsabilizando-se pela necessidade de considerar a infinidade de diferenças da ordem física, motora, social, ambiental, etc.” (MENEZES; RECH, 2009, p. 9).

A análise dos materiais possibilitou observar que a qualidade no exercício da docência e o professor considerado “competente” são condicionados por uma série de elementos, alcançados apenas pelos próprios professores, destacando-se a vontade, o prazer, a motivação e a criatividade. Portanto, nesse modelo de Escola e

de Educação que vem sendo produzido na contemporaneidade, a competência do professor é observada e medida a partir de sua conduta.

Para que a ação educativa dos docentes que lidam com a criança portadora de deficiência seja benéfica, é fundamental, também, que eles próprios possuam níveis elevados de motivação para o seu trabalho. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p. 29)

[...] considerando-se que as questões que ora se apresentam na área educacional dele, do professor, exigem capacidade criadora e iniciativa para enfrentar o amplo e complexo desafio do redimensionamento de suas funções sociais e de sua competência técnica. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994b, p. 14)

Precisamos de mais professores para expandir a oferta de atendimento na rede governamental e precisamos, também, que estejam qualificados e motivados para o trabalho. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994b, p. 30)

Ensinar criativamente é simples e divertido. Exige que o professor seja também uma pessoa criativa, que transforme seu material e seus métodos em propostas criativas de ensino. É uma possibilidade de transformarmos a tarefa de educar em algo prazeroso, capaz de modificar os alunos, professores, pessoas em geral, enfim, o mundo em que vivemos. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1996b, p. 13)

O profissional criativo: Lições para o professor [...] Como o professor é uma pessoa-chave na formação da pessoa, caberia a ele reforçar traços de personalidade favoráveis à expressão criativa, refletir a respeito do que fazer no sentido de propiciar aos alunos o prazer em aprender [...] (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1998, p. 45)

Assim, delinear uma política de EI pressupõe que têm de ser criadas as condições de motivação e comprometimento por parte dos professores e escolas, no seu conjunto, para atender alunos com dificuldades. O projeto inclusivo não pressupõe que criem “vítimas” da inclusão mas sim pessoas (professores e alunos) que podem, todas elas, melhorar a sua aprendizagem e ensino, em classes inclusivas. (REVISTA INCLUSÃO, 2008a p. 40)

Pude perceber também que, para o professor ser considerado competente, não basta dispor apenas dos elementos citados acima. Ele deve ter, ainda, o compromisso de transformar e configurar o espaço escolar em um espaço harmonioso e saudável. Para isso, tem que ter habilidades de resolução de problemas e conflitos e de articulação das redes de trabalho.

O conceito de “homem ideal” procurado pela sociedade moderna mudou de um que é “enciclopédia ambulante” para um homem preparado para solucionar problemas. Pode-se dizer que o valor do ser humano está na sua criatividade e habilidade para solucionar problemas, e solucioná-los cooperativamente, o que é a chave para a sobrevivência de uma organização a longo prazo. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1996b, p. 21)

A escola não para nunca, por isso precisamos mudar com a escola em movimento [...] O professor-educador deve conhecer cada um de seus alunos, aprender sobre a personalidade e clima de sua turma, entender sobre as relações de poder dentro da sala de aula, sobre as experiências, os interesses e os conflitos subjacentes às relações humanas que permeiam a convivência diária. (REVISTA INCLUSÃO, 2005, p. 46)

[...] os professores estão assumindo o papel de organizadores de ambientação das salas de aula, das experiências de aprendizagem, dos recursos e das condições dos procedimentos e das práticas para o ensino aprendizagem. (REVISTA INCLUSÃO, 2006b, p. 9)

Como professores necessitarão ser, cada vez mais, capazes de achar alternativas às habilidades básicas tradicionais e recursos disponíveis para atender às necessidades originais de cada um dos alunos de uma sala de aula. (REVISTA INCLUSÃO, 2006b, p. 10)

Precisamos criar práticas emancipadas nas tramas do cotidiano, enredadas com o fazer pedagógico e a formação dos professores, que vai além da formação transmissiva e das respostas prontas, constituindo múltiplas redes de trabalho que vão além do esperado, além do sugerido. É preciso doses de ousadia, inovação e determinação! (REVISTA INCLUSÃO, 2010a, p. 63)

Seguindo este foco, é indispensável a interlocução com o professor da sala de aula comum para que haja uma interação entre os profissionais na escola, visando à construção coletiva de estratégias de trabalho, recursos necessários e atividades que contemplem, de maneira significativa, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, construindo, desta forma, um trabalho articulado entre educação especial e ensino comum. (REVISTA INCLUSÃO, 2011, p. 63)

A partir de toda essa rede de técnicas e práticas necessárias que o professor deve ter em relação a si mesmo enquanto principal responsável na promoção da inclusão escolar, a capacitação e formação constantes dos docentes colocam-se como condição indispensável para que a inclusão aconteça. A seguir, trato dessa estratégia discursiva de subjetivação docente que põe em operação a necessidade de formação e capacitação constantes para o exercício da docência em tempos de inclusão.

3.3 Convencimento docente em aceitar a necessidade de formação e capacitação constantes: a naturalização do empreendimento em si no discurso docente.

Tendo as habilidades acima já elencadas, cabem agora ao professor, como condições indispensáveis para que a inclusão aconteça, a capacitação, a formação e o aperfeiçoamento para a efetivação e construção de um espaço inclusivo que receba com qualidade os alunos com deficiência. Todas as ações e investimentos do Estado descritos anteriormente oferecem as condições de possibilidade de inclusão na escola, bem como conduzem as condutas docentes em relação à necessidade de formação inicial e continuada, capacitação e aperfeiçoamento, posicionando os professores e produzindo-os como empreendedores de si.

Urge, principalmente, a capacitação do professor da classe regular e do especialista para saber atuar frente às necessidades especiais dos alunos. Essa questão envolve, obrigatoriamente, a formação básica do professor (em nível de segundo grau), os cursos de pedagogia (em suas várias habilitações) e de licenciaturas em geral, avançando até os cursos de pós-graduação, por meio da inclusão de disciplinas e conteúdos sobre esse alunado. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1996a, p. 32)

A formação de professores é elemento central para elevar a qualidade da educação brasileira, na perspectiva da implementação da política da educação inclusiva. (REVISTA INCLUSÃO, 2005, p. 6)

Para os professores que estão recebendo alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, faz-se necessária a formação continuada, e, preventivamente, cumpre examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade (REVISTA INCLUSÃO, 2006b, p. 40)

A qualificação profissional é fundamental para o desenvolvimento da Educação Inclusiva. (REVISTA INCLUSÃO, 2008a p. 38)

Em tempos de inclusão escolar, a formação de professores do ensino regular deve promover o delineamento de novas práticas pedagógicas, revisando a organização curricular, o modo de ensinar, a concepção de aprendizagem, os instrumentos de avaliação, entre outros componentes do cotidiano escolar que precisam se adequar à educação inclusiva. (REVISTA INCLUSÃO, 2011, p. 7)

Com isso, percebe-se a proliferação dos discursos exaltando e produzindo a formação e capacitação dos professores da rede regular de ensino como condição indispensável para a inclusão dos alunos com deficiência. Essa rede discursiva tem conduzido os professores a investirem em si, em um empreendedorismo docente, configurando-se como uma estratégia discursiva de subjetivação docente.

Além da inclusão como aspecto da ordem neoliberal, podemos também apontar o empreendedorismo como seu elemento constituidor. Nessa lógica, a

“responsabilidade” é de todos e de cada um, isto é, de cada um investir em si, empreender estratégias e técnicas de e em si na sua produção como sujeito, sujeito este tomado no sentido de capital humano produtivo para o Estado. Essa produção e esse investimento não estão mais pautados na lógica do mercado padronizado, da técnica e capacitação mecânicas, mas atendem à ordem da criatividade, do diferencial, isto é, não basta apenas capacitar-se; é necessário empreender um investimento e esforço cognitivo na sua constituição e formação.

Faz-se necessário, para a produção de uma ordem neoliberal, a produção de um regime de verdade e de relações sociais regidas pelo mercado e produzidas por ele, ao mesmo tempo em que nelas se produz. A produção do discurso operando no professor a responsabilidade e obrigatoriedade de investimento e empreendimento em si para o “sucesso” da inclusão conduz os professores à busca e à necessidade de formação e capacitação para a Educação para Todos. Nessa ordem, o Estado ganha a função de financiamento, dando as condições para que a população e cada um dos indivíduos se empoderem e sejam empreendedores no mercado, ao mesmo tempo em que precisam ser empreendedores de si mesmos (POSSA; NAUJORKS, 2012). Nesse sentido, o Estado tem feito a “sua parte”, pois nunca antes na história brasileira houve tanto investimento na Educação, seja em cursos de formação inicial (primeira graduação), seja em cursos de formação continuada.

O empoderamento de condições de circulação e de inclusão no mercado constitui o objetivo que cada um e todos devem alcançar. Nessa ordem social, exigem-se a apreensão e a condução da conduta, uma regulação e autorregulação em que cada um e todos sejam úteis ao mercado, nele se incluam e produzam.

Resumindo, como professores estamos sendo chamados a mudar o nosso estilo de ensino para desenvolver a interdependência de indivíduos capazes de serem auto-aprendizes por toda a vida. Não se pode mais esperar de nós, professores, sermos complacentes com um padrão educacional que seja aplicável a todos os alunos. Em vez disso, deveremos ser mais pró-ativos em providenciar habilidades e conhecimento que são necessários para que cada indivíduo viva de forma produtiva sua vida, continuamente, em um mundo de mudanças. (REVISTA INCLUSÃO, 2006b, p. 10)

O docente é conduzido a investir em si um capital cognitivo em relação à inclusão escolar. Ele é eleito como um sujeito capaz e produtivo ao Estado nessa

lógica neoliberal, uma vez que assume uma posição de sujeito dentro da escola como capaz e eficiente na condução das condutas dos alunos para entrarem no jogo econômico. Todos podem e devem participar das atividades, trocas, relações, etc., a fim de se produzirem e constituírem como sujeitos modernos. Essa captura de todos por uma racionalidade política que hoje vem legitimando os modos de ser professor e a conduta em relação à inclusão e ao empreendedorismo vem subjetivando os processos que os professores fazem de/em si.

Projeta-se, nessa ordem, uma programação de estratégias para que a atividade dos indivíduos e seus modos de agir se constituam em capital humano. Para Gadelha, a teoria do capital humano se constitui na identificação e desenvolvimento do conjunto de habilidades e destrezas dos indivíduos; “[...] em função do avanço do capitalismo”, estas se constituem em “valor de troca” (GADELHA apud LOPES-RUIZ, 2009b, p. 175). Na teoria do capital humano,

[...] o “humano” [é] um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real de uma empresa capitalista (GADELHA apud LOPES-RUIZ, 2009b, p. 175).

Nesse sentido, o *homo oeconomicus*, como empresário de si mesmo, aqui é compreendido e tomado como “aquele que aceita a realidade ou que responde sistematicamente às modificações nas variáveis do meio” (FOUCAULT, 2008b, p. 369). Ele aparece como algo manejável, que vai responder às modificações introduzidas no meio. Nessa ordem, o sujeito professor se constitui e se produz empreendendo em si um investimento de capacitação e formação, na medida em que é capturado pela “modificação” da forma de dizer e fazer a Educação, agora produzida e reconfigurada a partir da inclusão escolar. “O *homo oeconomicus* é aquele que é eminentemente governável” (FOUCAULT, 2008b, p. 369).

É possível dizer que a inclusão e o empreendedorismo operam nos processos de subjetivação de todos e dos professores um efeito em que se relacionam manifestações de verdade com procedimentos e modelos de conduta. Os indivíduos – neste caso, os professores – passam a ser objetos, testemunhas e agentes que projetam esses aspectos da ordem neoliberal, pois, na mesma medida em que são subjetivados por ela, também a colocam em movimento.

A governamentalidade neoliberal, em nosso tempo, vem nos constituindo. Abrange o espaço e o tempo das relações de força que nos constituem e, por isso,

constitui-se como o pano de fundo onde nossos processos de subjetivação acontecem. Conforme Totorá (2011, p. 95), a noção de indivíduo como empresa e o estímulo ao empreendedorismo individual espalham-se para o “corpo social”. O modelo econômico regido pela relação da oferta e da procura e pela série investimento-custo-lucro configura-se em “modelo de existência”, isto é, conjunto dos valores morais e culturais. “Todo o campo social se insere dentro de uma lógica econômica” (TOTORA, 2011, p. 95). Assim, constituem-se o lugar e o tempo em que nos tornamos sujeitos, o lugar e o tempo em que são produzidos modos de ser professor.

Menezes (2011a) identifica a ordem da inclusão e do empreendedorismo como elemento da economia política, com o sentido de mínimo esforço e investimento, pois são os indivíduos em sua liberdade que assumem essa ordem como escolha e interesse, assim como escolhem ser inclusivos e incluídos, empoderados e empreendedores de si. A operação *menos governo* gesta o *autogoverno*, e os interesses particulares dos indivíduos assujeitados por essa racionalidade política estarão, conseqüentemente, contribuindo com o interesse público e do Estado.

A inclusão reforça a ideia de que as diferenças sejam aceitas e respeitadas, no entanto, para que isso aconteça de fato são necessárias mudanças sociais, bem como um esforço mútuo de todos os profissionais da educação na busca pelo aprimoramento da prática educativa. (REVISTA INCLUSÃO, 2006b, p. 40)

Durante a inserção nos materiais de análise, pude perceber que o governo dos professores e das suas condutas em relação ao seu preparo envolve, principalmente, o empreendimento na **formação generalista e polivalente** – o professor precisa ter todas as formações e informações necessárias para conseguir ensinar tudo a todos; na **formação no exercício diário da docência** – o professor precisa perceber que a presença dos alunos com deficiência em suas salas de aula é um potente recurso de formação diária; e na **formação reflexiva** – o professor precisa exercer a reflexão sobre suas práticas, perceber suas atitudes e resultados, precisa autoavaliar-se.

Formação Generalista e Polivalente

Percorrendo os excertos que diziam sobre a formação e capacitação docentes, a produção de um professor que desse conta de ensinar tudo e a todos perpassa os discursos da inclusão escolar. Esse professor capaz de tamanha “habilidade e destreza” é, primeiramente, subjetivado para aceitar a inclusão dos alunos com deficiência; posteriormente, é responsabilizado pela escolarização desses sujeitos e, assumido esse lugar de responsável, necessita estar capacitado.

Essa capacitação parte, inicialmente, da necessidade de formar professores para trabalhar com a diversidade, ou seja, professores que atendam a tudo e a todos dentro da sala de aula. Essa noção produz a necessidade de formar um professor *polivalente*. Machado (2009) traz essa formação do professor polivalente no sentido de um professor generalista, como um professor capaz de trabalhar com um gama infindável de sujeitos, sejam eles com deficiência, com diversidade de gênero, com minorias linguísticas, etc.

É importante que esses docentes se apercebam sempre de que sua formação não pode ser restrita a um único curso. Sua função exige uma atualização constante e sistemática, uma formação permanente, visando à renovação de suas práticas pedagógicas, em benefício dos alunos por eles assistidos. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994b, p. 29)

Sobre a formação do professor polivalente, parece-nos que essa proposta é a que melhor atende às necessidades do país. Um professor que esteja suficientemente esclarecido acerca do significado das diferenças individuais poderá beneficiar a qualquer aluno, portador ou não de deficiência. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994b, p. 31)

Estar devidamente preparado, do ponto de vista da formação/preparação profissional, implica considerarmos inicialmente que a formação profissional é um processo longe de se esgotar no ensino superior. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2002, p. 40)

Com esse tipo de formação, o professor percebe seus alunos como sendo todos educáveis – não há exceção na tarefa de educar. Assim, “a função do

professor se torna genérica; generalizam-se os alunos, em consequência, as práticas relacionadas a eles” (MENEZES; RECH, 2009, p. 10).

Espera-se que o professor seja competente num largo espectro de domínios que vão desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. (REVISTA INCLUSÃO, 2008b, p. 8)

Já não se trata de formar professores para alunos que são educados num modelo segregado, mas, sim, professores que são capazes de trabalhar com eficácia com turmas assumidamente heterogêneas. Para isto é necessário um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar com classes inclusivas. Realça-se, ainda, a importância das estratégias de formação como inseparáveis do processo de formação: a inovação e a valorização da diferença são partes essenciais da formação de professores. (REVISTA INCLUSÃO, 2008b, p. 7)

Na esteira da inclusão escolar, sob a premissa da Educação para Todos, que tem na diversidade uma de suas justificativas, a formação de professores segue a lógica do Neoliberalismo, na qual o docente deve primeiramente preocupar-se consigo e cuidar de si, para então preocupar-se com o outro e cuidá-lo. O docente, ao colocar-se no movimento da inclusão escolar como responsável por esse processo, percebe que, para conseguir cuidar, atender e governar a diversidade de alunos presentes em sua sala de aula, precisa cuidar e governar a si mesmo, empreender em si um processo amplo de formação e capacitação, o que implica o mais elevado e diversificado número possível de cursos. Nessa lógica, o docente vem sendo produzido para tornar-se o mais flexível possível, atendendo a uma sociedade marcada pela rapidez da informação. O professor competente precisa dar conta de tudo e de todos; para isso, precisa passar e passear por uma gama infindável de cursos, capacitações e aperfeiçoamentos.

Formação no Exercício Diário da Docência

Nessa rede discursiva articulada em prol da subjetivação docente em relação a conduzir-se exaustivamente por formações e capacitações, observa-se como condição indispensável para a efetivação da inclusão escolar a necessidade de o professor perceber as diferenças de seus alunos como uma potente fonte de informação e formação para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

A educação inclusiva envolve um processo de preparação do professor que considera as diferenças e as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho nas salas de aula. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997a, p, 35)

O profissional *inclusivista* aceita a idéia do caleidoscópio, ou seja, quanto maior a diversidade, mais complexa e mais rica será a aprendizagem. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2002, p. 32)

O professor que adota a proposta da educação inclusiva considera o aluno um recurso importante em sala de aula e aproveita as propostas temáticas que emergem do grupo, valorizando as diferenças individuais e o potencial dos alunos. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2002, p. 32)

Para que a inclusão seja bem sucedida, as diferenças dos alunos devem ser reconhecidas como um recurso positivo. As diferenças entre os alunos devem ser reconhecidas e capitalizadas para fornecer oportunidades de aprendizagem para todos os alunos da classe. (REVISTA INCLUSÃO, 2006b p. 11)

O professor, depois de ter aceitado a inclusão, assumido a responsabilidade pelos sujeitos alunos com deficiência, empreendido em si a formação e capacitação necessárias, é conduzido a tomar a inclusão, ou seja, a presença dos alunos com deficiência nas suas salas de aula, como algo positivo para ele. O professor deve ver e tomar a inclusão como um rico processo de formação profissional e autoformação enquanto sujeito e cidadão, uma vez que possibilita o respeito às diferenças.

Assim, a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais permite aos professores reverem a sua própria formação, os seus referenciais teórico-metodológicos, os incentivando, face ao enfrentamento da diversidade social e das diferenças de seus alunos, a buscar uma formação continuada e, acima de tudo, uma transformação da cultura pedagógica. (REVISTA INCLUSÃO, 2006b, p. 40)

[...] Nesse processo, a formação continuada é parte integrante do contexto de trabalho do professor. (REVISTA INCLUSÃO, 2011, p. 35)

Assim, a formação de professores deve ser realizada como um processo a ser inserido na prática contextualizada com o cotidiano escolar e adequada ao próprio espaço de uma escola inclusiva, efetivando a valorização das diferenças humanas. (REVISTA INCLUSÃO, 2011, p. 25)

Tendo a possibilidade de participar desse rico e produtivo processo de formação e vivenciá-lo no próprio ambiente de trabalho, o professor percebe e toma a inclusão como um acontecimento positivo a todos, pois, além de proporcionar a convivência dos alunos com deficiência com os demais, possibilita a sua formação continuada em serviço e a transformação da cultura pedagógica. Ao possibilitar-se e produzir-se a inclusão dos alunos com deficiência como um processo de formação rico e produtivo, proporciona-se ao professor a oportunidade de, além de mudar e transformar sua própria prática, transformar a cultura pedagógica, atingindo também os demais professores e sujeitos envolvidos na instituição escolar.

Formação Reflexiva

A partir dos tensionamentos expostos acima em relação ao constante processo formativo a que o professor deve submeter-se, é possível perceber que, nos movimentos relacionados ao processo de escolarização das pessoas com deficiência, desde a integração até a inclusão escolar, não basta ao professor da sala regular ter conhecimentos teóricos e aperfeiçoar-se diariamente, planejando e adaptando metodologias. É necessário, ainda, que esse professor perceba a

necessidade de se autoavaliar, ou seja, de estar em constante exercício de vigilância consigo mesmo.

A partir da experiência de si, de suas práticas pedagógicas, de suas atitudes no exercício da docência, o docente tem a necessidade de se autoavaliar e de refletir constantemente sobre suas práticas.

[...] mas que a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. (LARROSA, 2011, p. 42-43).

É a partir desse exercício de julgamento e avaliação que o professor deve constituir-se como um professor reflexivo que volta seu olhar para si mesmo, interpretando, narrando, julgando e avaliando suas atitudes e práticas como docente. “As práticas orientadas a fomentar a autorreflexão crítica dos educadores incluem, geralmente, instruções para que o professor se observe a si mesmo em seu trabalho” (LARROSA, 2011, p. 62).

A formação de educadores para uma escola inclusiva não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais. A reflexão individual sobre a prática em sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras. (REVISTA INCLUSÃO, 2005, p. 46)

O professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno a partir de diferentes propostas didáticas as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Para isso, é importante refletir sobre os desafios do cotidiano escolar. Este novo olhar e esta nova forma de atuar ampliam as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal do professor. (REVISTA INCLUSÃO, 2010b, p. 38)

Se a colaboração entre o professorado é importante para a construção da educação inclusiva, não são menos valiosos os processos de reflexão individual e/ou com outros, assim como o desenvolvimento de projetos de pesquisa. (REVISTA INCLUSÃO, 2010a, p. 22)

A garantia de uma formação profissional que possibilite aos professores transpor os limites impostos por uma perversa política socioeconômico e cultural de exclusão exige aprofundamento reflexivo. (REVISTA INCLUSÃO, 2011, p. 18)

A ênfase dada à formação dos professores vai além da transmissão de conteúdos teóricos, mas priorizam-se o compartilhamento das práticas e um novo olhar do profissional do magistério em relação ao outro e, conseqüentemente, em relação às suas próprias concepções, valores e atitudes. (REVISTA INCLUSÃO, 2011, p. 64)

O professor, além de tornar-se um empreendedor de si, investindo constantemente em sua capacitação e aperfeiçoamento para atender a uma lógica de mercado, já que tem a responsabilidade de ensinar tudo a todos, deve também ter a capacidade de se autoavaliar e julgar. Deve conseguir olhar para si mesmo, para sua prática pedagógica, e exercer um senso crítico sobre ela. Isso é capaz

[...] de definir, formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional. [...] Dito de outro modo, o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. (LARROSA, 2011, p. 49)

Ao ter que dar conta do imperativo da inclusão escolar, produzido na contemporaneidade, o professor, que ocupa a posição sujeito-professor, constituído por discursos de ser sujeito ético-moral, se convence e se subjetiva com as práticas de vigilância e (auto)avaliação .

[...] Por último, os professores aprendiam também a julgar-se e transformar-se em função dos parâmetros normativos implícitos na pedagogia que estavam introduzindo e na qual, ao mesmo tempo, estavam se introduzindo. Trata-se, portanto, de todo um conjunto de operações orientadas à constituição e à transformação de sua própria subjetividade (LARROSA, 2011, p. 51).

Tomo esse tipo de formação a partir da análise foucaultiana da visibilidade, o ato de “ver-se a si próprio”. O autoconhecimento como “ver-se a si mesmo” depende da colocação em ação de dispositivos específicos para a auto-observação. A visibilidade envolve todo o conjunto de mecanismos mediante os quais a pessoa se observa, se constitui em sujeito da auto-observação e se objetiva a si mesma como vista por si mesma. Além disso, essa dimensão da visibilidade, da ótica, inclui os

mecanismos de “autovigilância”, que se põem em jogo nas práticas pedagógicas (LARROSA, 2011, p. 62).

Um dos mecanismos que têm essa função da autovigilância e da auto-observação é o Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas. Regido atualmente pela Portaria n. 1.246, de 15 de setembro de 2011, considera a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular como um dos grandes desafios enfrentados atualmente pela maioria das escolas na Ibero-América:

Art. 1 Instituir o prêmio "Experiências Educacionais Inclusivas - a escola aprendendo com as diferenças", a ser concedido pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - MEC/SECADI em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI, com objetivo de promover e difundir experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas classes comuns da rede pública de ensino (BRASIL, 2011, p. 1).

A segunda edição dessa premiação, o II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças, mantém como objetivos promover, difundir e valorizar experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, realizadas por gestores, educadores, professores e estudantes.

Com isso, pode-se perceber que o Governo investe em estratégias e mecanismos de avaliação e governo dos docentes e suas práticas para a promoção da inclusão escolar. Após subjetivar o professor para aceitar, responsabilizar-se e capacitar-se, institui esse mecanismo de avaliação e vigilância docente. Os professores, então, submetem suas práticas e experiências inclusivas a uma avaliação e julgamento, segundo os quais suas práticas serão consideradas “boas” ou não para a promoção da inclusão escolar. A partir desse julgamento, o docente volta a olhar para si e a refletir sobre suas práticas e atitudes, exercendo constantemente esse ato de reflexão e transformação para atender à perspectiva pela qual a Educação vem sendo narrada e constituída, a da inclusão escolar.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS – Um olhar: várias possibilidades

O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo (LARROSA, 2011, p. 83).

Ao pensar nos caminhos e *descaminhos* que percorri durante estes dois anos em que experimentei e vivenciei a condição de Mestranda em Educação, o que marcou e ficou foram justamente a vontade e o desejo de olhar de outro modo. De olhar e desconfiar das situações dadas como naturais, como verdades absolutas. De desconfiar do que nos parece tão óbvio, tão concretizado.

A inclusão escolar como um projeto da contemporaneidade instaurou-se como um imperativo nas ações e práticas da Educação. A ordem é que todos participem, que todos entrem no jogo e estejam nele engajados. A ordem irreduzível desse discurso como constituição de saberes, seus efeitos, as regularidades discursivas da produção desse saber pelo discurso veiculado na Educação Especial como condição de possibilidade histórica, fizeram aparecer a inclusão como um imperativo.

É importante considerar aqui que, na analítica da ordem dos saberes em torno da inclusão escolar, acontece um tipo de seleção e de legitimação de certos discursos, o que implica ainda que estes constituem um regime geral de verdade que produz a inclusão, numa época histórica que privilegia e autoriza esse discurso em detrimento de outros. Foucault oferece-nos um saber como construção histórica, um saber que produz, ele mesmo, suas verdades, seus regimes de verdade que ao mesmo tempo instauram práticas discursivas e não-discursivas e nelas se revelam. Conforme Veiga-Neto (2011a, p. 129), “a noção de verdade tem sempre de ser referida a um conjunto de possibilidades que a fizeram emergir na qualidade de ‘verdade’”.

Partindo dessa compreensão, possibilitada a partir da imersão nos materiais de análise, é que me interessei em entender como, a partir da década de 90, período em que os discursos acerca da inclusão ganham força e se intensificam no

Brasil, os professores vêm sendo narrados e subjetivados nos discursos da inclusão escolar veiculados pela Educação Especial. Para tal empreendimento, organizei algumas estratégias metodológicas e teóricas.

Primeiramente, interessei-me em procurar e consultar os materiais e publicações do MEC sobre inclusão escolar. A partir da minha “primeira” imersão nos materiais encontrados, percebi que precisaria fazer uma seleção dos materiais. Posteriormente, com as demais inserções analíticas e percepções de pesquisadora, escolhi para compor o material de análise desta pesquisa as publicações da *Revista Integração/Inclusão* do MEC, do período de 1990 até 2011. O *corpus* analítico da pesquisa foi composto, a partir da análise de cada exemplar, com o auxílio de uma ficha de análise, criada especificamente para este trabalho, com excertos de 21 exemplares dos 27 consultados.

Dos movimentos analíticos realizados, emergiu uma série de recorrências discursivas que me levaram a perceber a inclusão escolar como um imperativo da Educação que tem subjetivado e governado as práticas e condutas dos professores. Pude compreender também que a inclusão escolar só é possível numa lógica neoliberal (todos devem participar), e somente nessa lógica de Estado ela consegue configurar-se como uma política tão forte, que consegue atingir a todos, mobilizando a todos e a cada um para sua instauração e concretização.

Com a inserção nos materiais de análise e a partir das recorrências discursivas identificadas, organizei esta dissertação em quatro capítulos que, ao meu ver, apontam e tensionam alguns aspectos e movimentos necessários para o desenvolvimento deste trabalho.

No Capítulo 1, apresentei os caminhos metodológicos escolhidos para percorrer e operar durante a análise dos materiais. Os materiais mostraram-se potentes e produtivos na analítica empreendida nesta pesquisa, uma vez que possibilitaram perceber e identificar as estratégias discursivas de subjetivação docente postas em operação pelos discursos da inclusão escolar veiculados pela Educação Especial. Abordei as noções teórico-metodológicas de discurso e estratégia discursiva, escolhidas para auxiliar-me durante a imersão e análise dos materiais.

Feita a escolha metodológica, dei continuidade ao trabalho trazendo, no Capítulo 2, a operação da ferramenta analítica da governamentalidade, mostrando como os discursos da inclusão escolar vêm sendo produzidos como uma verdade

inquestionável da Educação e configurando-se como um imperativo na escola contemporânea. Nesse capítulo, mostro como o princípio da “Educação para Todos” foi sendo construído e como vem balizando e engendrando a rede discursiva da inclusão escolar como o projeto ideal da Educação contemporânea, na qual todos devem estar incluídos e todos devem participar.

Nesses movimentos, pude perceber que, a partir da Declaração da Educação para Todos de 1990, e com o empreendimento do Governo em informar e “comprometer” a sociedade para com as questões relacionadas às pessoas com deficiência, os discursos que perpassavam a Educação Especial estavam estritamente relacionados com a sensibilização, aceitação e conscientização de todos para com as pessoas com deficiência e sua inserção nos sistemas de ensino regulares. Essa foi a primeira estratégia discursiva de subjetivação docente identificada, o *convencimento docente em aceitar a inclusão: a naturalização da inclusão escolar no discurso docente e de Todos*.

Outra questão percebida nesse movimento é a de que os discursos que enunciavam a inserção dos alunos com deficiência nas classes regulares e sua aceitação por parte de todos estavam sendo articulados e engendrados na rede discursiva que toma a Educação como um instrumento de realização, cidadania e democracia. Diante desses pressupostos, foi possível compreender que a educação dos alunos com deficiência é tomada e abarcada pelo princípio de Educação para Todos.

Com essas constatações, parece que, para pensar a educação de todos na escola, o Governo se utiliza da Educação Especial, já que esta é considerada responsável por aqueles que historicamente não pertencem ao espaço de aprendizagem comum. Toma-se esse campo do conhecimento como um exemplo de modelo de conduta, buscando-se a sensibilização e a aceitação, o convencimento docente, pois, se até os deficientes podem ir à escola, por que então questionar a educação e a escola para todos?

Nesse sentido, penso que o fato de o Governo utilizar-se da Educação Especial para veicular e difundir os discursos da inclusão escolar, produzindo, além de veículos de comunicação, uma política específica para isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), pode ser considerado uma estratégia de subjetivação operada pelo Governo. Inserir os discursos da inclusão escolar em um campo teórico já conhecido e conceituado na Educação produz e

legítima esses discursos, conduzindo as condutas docentes e subjetivando os professores a aceitar, a responsabilizar-se e a operar sobre si técnicas e práticas condizentes com a perspectiva da inclusão escolar.

Na esteira da legitimação, aceitação e conscientização da inserção dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino, a partir do movimento da Educação para Todos, é possível perceber que outra técnica lançada pelo Governo para operar na conscientização e transformação das práticas pedagógicas dos professores em relação aos alunos com deficiência é a aliança entre os discursos que circulam nos materiais da Educação Especial produzidos pelo Governo e os discursos dos direitos humanos. Com essa rede discursiva engendrada, os movimentos da integração e da inclusão escolar passam a ser vistos e apresentados como uma condição para o alcance do direito fundamental de qualquer cidadão ser respeitado na sua diferença.

A partir disso, procurei tensionar e mostrar as questões referentes à inclusão escolar e à arte de governar em relação à captura discursiva da inclusão nos discursos da Educação Especial e das Políticas Públicas no governo docente. Nessa tentativa, com a leitura da política educacional, compreendi que, por meio de diferentes ações e estratégias, as políticas operam sobre os sujeitos, a sociedade e os modos de ser e de conduzir-se a partir de uma razão de Estado. Assim, com o imperativo da inclusão, segundo o qual todos devem estar, permanecer e participar no jogo econômico, os sujeitos são conduzidos à sua constituição e modernização em relação aos projetos atuais do Estado. Nessa lógica, portanto, cabe ao Governo, a partir de diferentes técnicas e procedimentos, operar práticas de subjetivação docente na busca da produção de um determinado modo de ser professor, o modelo adequado de professor inclusivo.

No Capítulo 3, abordo a forma como compreendo os modos de subjetivação. Tomo o professor como ocupando a posição sujeito-professor, objetivado e subjetivado pelos discursos e saberes da inclusão escolar. De acordo com Sommer (2010, p. 29), “tornar-se professor tem a ver com a apropriação de certa gramática, a inscrição em certa discursividade, o dobrar-se a uma ordem que, supostamente, define, entre outras coisas, o modelo ideal de professor”. Dessa forma, a subjetividade docente inclusiva identificada e produzida nos discursos aqui analisados vai em direção a esse modelo de professor exigido e produzido pela escola inclusiva.

Nesse contexto “inclusivo”, os professores, além de sensibilizar-se, aceitar e conscientizar-se da necessidade e da benevolência da inclusão para todos os alunos, principalmente para os alunos com deficiência, precisam: estar em permanente formação e capacitação; dedicar-se a práticas inclusivas; propiciar um ambiente acolhedor e agradável que respeite as diferenças e garanta o direito de educação a todos; estar motivados para o exercício da docência; ser criativos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos; e avaliar-se constantemente, sendo capazes de analisar e perceber quando estão cumprindo, ou não, seu papel como principais agentes de transformação e construção de uma sociedade inclusiva.

Assim, ao pensar, a partir das teorizações foucaultianas, nas relações entre subjetividade e verdade, posso compreender que a conversão de si mesmo e a conscientização do papel sociopolítico que os professores desempenham proporcionam a produção de novas subjetividades docentes, as subjetividades docentes inclusivas.

A partir dessas considerações, apresentei e problematizei as estratégias discursivas de subjetivação e governo docente identificadas nos materiais analisados durante a pesquisa, a saber:

- ***Convencimento docente em aceitar a inclusão: a naturalização da inclusão escolar no discurso docente e de Todos***

Ao perceber os discursos da inclusão escolar sendo tomados como uma verdade naturalizada na Educação e no processo de escolarização das pessoas com deficiência, pude entender como esses discursos vêm subjetivando os professores, de modo que passem a operar determinadas práticas sobre si mesmos, sujeitando-se e objetivando-se por determinadas verdades e discursos, sem questioná-los, e produzindo modos de ser docente na contemporaneidade. Nesse momento, é possível perceber os discursos operando sobre os docentes no assujeitamento do olhar em relação à aceitação e conscientização da presença das pessoas com deficiência nas classes regulares de ensino.

Essa estratégia discursiva foi identificada e tensionada a partir das problematizações realizadas no Capítulo 2 deste trabalho, o qual trouxe os excertos analíticos que me oportunizaram ver as ações de governo da população que resultam em ações que buscam o governo de cada um, ou seja, pude observar as práticas docentes da condução de si e do outro. Uma vez que o docente

assume as verdades produzidas pela racionalidade de Governo em operação, nesse caso, a produção da inclusão enquanto uma verdade absoluta, mobilizam-se esforços para que tais verdades sejam também assumidas pelos demais sujeitos.

- ***Convencimento docente em aceitar seu papel como principal agente para o “sucesso” e “concretização” da inclusão escolar: a naturalização da responsabilização de si no discurso docente***

O professor é colocado e, portanto, acaba se colocando e se cobrando como o principal agente responsável pela promoção e efetivação da inclusão dos alunos com deficiências nas salas de ensino regular. É depositado no professor o compromisso de assumir seu papel como principal personagem no processo inclusivo dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino.

Durante as análises dos excertos que compuseram as recorrências discursivas em torno dessa estratégia de subjetivação, foi possível perceber que, no movimento da integração escolar, o professor era menos responsabilizado, era colocado como corresponsável, e não tanto como o principal agente do sucesso no processo de escolarização das pessoas com deficiência. Nesse movimento, o aluno ainda tinha a maior parte de responsabilidade e compromisso com sua escolarização. Era ele quem tinha que empreender sobre si técnicas e estratégias para garantir sua inserção e avanço na escola. Os esforços eram todos da ordem do aluno. Já posteriormente, instaurada a inclusão escolar, podemos visualizar como que, de figura corresponsável, o professor passa a ser narrado como principal responsável pelo sucesso das pessoas com deficiência nas escolas. O professor começa a ser responsabilizado pelo sucesso da escolarização de seu aluno com deficiência.

Além disso, a análise dos materiais possibilitou observar que a qualidade no exercício da docência e o professor considerado “competente” são condicionados por uma série de elementos, alcançados apenas pelo próprio professor, dentre os quais, destacam-se: a vontade, o prazer, a motivação e a criatividade. Portanto, nesse modelo de Escola e de Educação que vem sendo produzido na contemporaneidade, a competência do professor é observada e medida a partir de sua conduta.

- ***Convencimento docente em aceitar a necessidade de formação e capacitação constantes: a naturalização do empreendimento em si no discurso docente***

Nesse processo de subjetivação, foi possível perceber o investimento discursivo no sentido de assujeitar a conduta do professor em relação à necessidade de estar sempre se aperfeiçoando e se capacitando, trazendo-se isso como condição indispensável para considerar o professor um profissional de qualidade. Tendo as habilidades acima já elencadas, cabem agora ao professor a capacitação, a formação e o aperfeiçoamento para a efetivação e construção de um espaço inclusivo que receba com qualidade os alunos com deficiência. Todas as ações e investimentos do Estado descritos anteriormente oferecem as condições de possibilidade de inclusão na escola, bem como conduzem as condutas docentes em relação à necessidade de formação inicial e continuada, capacitação e aperfeiçoamento, colocando e produzindo os professores como empreendedores de si.

Os excertos que compuseram o *corpus* analítico desta pesquisa mostraram a proliferação dos discursos exaltando e produzindo a formação e capacitação dos professores da rede regular de ensino como condição indispensável para a inclusão dos alunos com deficiência. Essa rede discursiva tem conduzido os professores a investirem em si, na forma de um empreendedorismo docente.

Com a inserção nos materiais de análise, também foi possível observar que o governo dos professores e das suas condutas em relação ao seu preparo envolve, principalmente, o empreendimento na **formação generalista e polivalente** – o professor precisa ter todas as formações e informações necessárias para conseguir ensinar tudo a todos; na **formação no exercício diário da docência** – o professor precisa perceber que a presença dos alunos com deficiência em suas salas de aula é um potente recurso de formação diário; e na **formação reflexiva** – o professor precisa exercer a reflexão sobre suas práticas, perceber suas atitudes e resultados e se autoavaliar.

Dessa forma, durante os movimentos analíticos realizados, evidenciou-se que, além da inclusão como aspecto da ordem neoliberal, podemos também apontar o empreendedorismo como se elemento constituidor. Nessa lógica, a “responsabilidade” é de todos e de cada um, isto é, cada um deve investir em si, empreender estratégias e técnicas de e em si na sua produção enquanto sujeito,

tomado no sentido de capital humano, produtivo para o Estado. Essa produção e esse investimento não estão mais pautados pela lógica do mercado padronizado, da técnica e capacitação mecânicas, mas atendem à ordem da criatividade, do diferencial, isto é, não basta apenas capacitar-se, é necessário empreender um investimento e esforço cognitivo na sua constituição e formação.

A educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, polivalentes e automonitorizadas – capazes de autocorriger-se e auto-avaliar-se – estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível (VARELA, 2000, p.102).

O docente é conduzido a investir em si um capital cognitivo em relação à inclusão escolar, isto é, o docente é eleito como um sujeito capaz e produtivo ao Estado na lógica neoliberal, uma vez que assume uma posição de sujeito dentro da escola como capaz e eficiente na condução das condutas dos alunos para entrarem no jogo econômico. Todos podem e devem participar das atividades, trocas, relações, etc., a fim de se produzirem e constituírem como sujeitos modernos.

Essa captura de todos por uma racionalidade política que hoje vem legitimando os modos de ser professor e a conduta em relação à inclusão e ao empreendedorismo vem subjetivando os processos que os professores fazem de/em si. É possível dizer que a inclusão e o empreendedorismo operam nos processos de subjetivação de todos e dos professores um efeito em que se relacionam manifestações de verdade com procedimentos e modelos de conduta, em que os indivíduos – aqui, os professores – passam a ser objetos, testemunhas e agentes que projetam esses aspectos da ordem neoliberal, pois, na mesma medida em que são subjetivados por ela, a colocam em movimento.

Feitas as considerações possíveis com e a partir desse investimento analítico empreendido por mim, digo que, ao chegar ao final destes dois anos de investimento e empreendimento diário de pesquisa, penso que as discussões realizadas e tensionadas nesta Dissertação são algumas das muitas possibilidades de olhar e movimentar as questões aqui levantadas. Com o intuito de tensionar e mobilizar as questões que me “incomodavam”, este trabalho pode ser tomado como um dos inúmeros olhares possíveis acerca da inclusão escolar no Brasil e, a partir disso,

possibilitar, instigar e mobilizar outros olhares, outros trabalhos e pesquisa nesse campo.

Penso que uma das possibilidades de dar continuidade à pesquisa, já que os professores vêm sendo subjetivados pelo discurso da inclusão escolar, seria por meio de uma investigação sobre as práticas pedagógicas que os professores têm adotado e mobilizado em seu exercício da docência para promover a inclusão dos alunos com deficiência. Ainda nessa direção de estudo, outra possibilidade também seria pesquisar os movimentos de resistência dos professores à inclusão escolar. Será que há resistências? Há como resistir a essa tão bem engendrada rede discursiva que sustenta e baliza a inclusão escolar? Será que as próprias práticas dos professores, algumas ainda relacionadas com o movimento da integração, não são formas que eles encontram de resistir?

Por fim, encerro esta Dissertação com esses questionamentos e problematizações, que me desafiam a continuar pensando e desconfiando das questões relacionadas à inclusão escolar e ao ser docente. Cabe ressaltar novamente que este trabalho traz uma dentre tantas possibilidades de pensar e olhar a inclusão escolar e os processos de subjetivação dos professores da sala de aula regular.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. L. Vigiar e punir ou educar? In: Revista Educação – Especial Biblioteca do Professor 3: **Foucault pensa a Educação**, São Paulo, 1º mar. 2007, p. 26-35.

_____. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

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

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

_____. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

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

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. MEC/CNE, 2009.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011.

_____. Nota Técnica nº 62. **Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011**. MEC /SECADI /DPEE, 2011.

CASTRO, Edgardo M. **Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, Sandra M. Labirinto da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa V (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Marisa V. Mídia, magistério e política cultural. *In*: COSTA, Marisa V. (Org.) **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000, p. 73-91.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. *In*: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 97-110.

DOHERTY, Robert A. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso e governamentalidade. *In*: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Orgs). **Por que Foucault?**: novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 201-212.

FISCHER, Rosa M. B. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, nov/ 2001.

_____. Verdades em Suspensão: Foucault e os perigos a enfrentar. *In*: COSTA, Marisa V. (Org.) **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

_____. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FONSECA, Márcio A. da. Entre a vida governada e o governo de si. *In*: JUNIOR, Durval M. de A.; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de S. (Orgs.) **Cartografias de Foucault**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

_____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: MOTTA, M. B. (2ª Ed.). **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p.192-217.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: MOTTA, M. B. (2ª Ed.). **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p.264-287

_____. **O governo de si e dos Outros**. Paulo: Martins Fontes, 2010c.

_____. Diálogo sobre o poder. In: MOTTA, M. B. **Ditos & Escritos IV: Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d, p.253-266 .

_____. A Governamentalidade. In: MOTTA, M. B. **Ditos & Escritos IV: Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010e, p.281-305 .

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado – Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

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

_____. **Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo**. Educação & Realidade, n.34, p.171-186, n.2, mai/ago 2009a.

HERMES, Simone T. **O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo**: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. 2012. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012.

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

_____. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011, p.35-86.

LOPES, Maura C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura C.; DALIGNA, Maria C. **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007, p. 11 - 33.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. **Inclusão e Governamentalidade**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.

LOPES, Maura C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura C.; HATTGE, Morgana D. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107 - 130.

MACHADO, Fernanda de C. **A Formação Docente na Racionalidade Neoliberal: Práticas de Governo dos Professores de Surdos**. 2009. 72f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; RECH, Tatiana Luiza. **Práticas de subjetivação nos movimentos de integração e inclusão escolar**. Anais do VI Congresso Internacional de Educação. UNISINOS: São Leopoldo, 2009.

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

MENEZES, Antonio B. N. T. de; Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: JÚNIOR, Durval M. de A.; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de S. Cartografias de Foucault. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011b.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Governamentalidade Neoliberal e a produção de sujeitos para a dinâmica inclusiva**. Anais da IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2802/698> Acesso abril 2013.

PASSOS, Izabel C. F. **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas na atualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: editora Autêntica, 2000.

_____. Governamentalidade neoliberal e educação. *In*: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Os limites da vida: da biopolítica aos cuidados de si. *In*: JUNIOR, Durval M. de A.; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de S. (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

POSSA, Leandra B.; NAUJORKS, Maria I. **Efeitos da racionalidade Neoliberal nos discursos sobre inclusão**: o silêncio docente. *Educação*, v. 38, n. 2, maio/ago. 2013. p. 319-328.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. 2010. 183p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós – Graduação em Educação, RS, 2010.

RIOS, Grasiela M. S. **Avaliação em Educação Especial**: tecnologia de governo do Atendimento Educacional Especializado. 2013. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós – Graduação em Educação, RS, 2013.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1998.

SOMMER, Luís H. Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores. *In*: **Anais do XV ENDIPE: Encontro Nacional da Didática e Prática de Ensino**: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010, p. 28-37

TÓTORA, Silvana. **Foucault**: Biopolítica e Governamentalidade Neoliberal. REU, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 81-100, dez. 2011. Disponível em <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=646&path%5B%5D=629>> Acesso abril 2013.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa.V. (Org.) **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. S. Paulo: Cortez, 2000. p.73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 3. Ed.

_____. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: VEIGA-NETO, Alfredo; BRANCO, Guilherme C. **Foucault**: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 13-43

ANEXOS

Anexo I

Referências dos Materiais Consultados

BRASIL, Ministério da Educação. **Integração**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, Ano 03, n. 05, jul./set. 1990.

_____. **Integração**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, Ano 03, n. 06, out./dez. 1990.

_____. **Integração**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 03, n. 07, Edição Especial. 1991.

_____. **Integração**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 05, n. 12, 1994.

_____. **Integração**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 05, n. 13, 1994a.

_____. **Integração**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 05, n. 14, 1994b.

_____. **Integração**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 06, n. 15, 1995.

_____. **Integração**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 07, n. 16, 1996.

_____. **Integração**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 07, n. 17, 1996a.

_____. **Integração**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 07, n. 18, 1997.

_____. **Integração**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 07, n. 19, 1997a.

_____. **Integração**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 08, n. 20, 1998.

_____. **Integração**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 08, Edição Especial, 1998a.

_____. **Integração**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 09, n. 21, 1999.

_____. **Integração.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 10, n. 22, 2000.

_____. **Integração.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 12, Edição Especial, 2000.

_____. **Integração.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 13, n. 23, 2001.

_____. **Integração.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 14, Edição Especial, 2002.

_____. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 01, n. 01, out. 2005.

_____. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 02, n. 02, jul. 2006.

_____. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 02, n. 03, dez. 2006a.

_____. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 03, n. 04, jun. 2007.

_____. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, V. 04, n. 01, jan./jun. 2008.

_____. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, V. 04, n. 02, jul./out. 2008a.

_____. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, V. 05, n. 01, jan./jul.. 2010.

_____. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, V. 05, n. 02, jul./dez. 2010.

_____. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, V. 06, n. 01, jan./jun. 2011.

Anexo II

Tabela 1: Tabela Materiais de Análise: *Revista Integração*

REVISTA	ÓRGÃO RESPONSÁVEL	ESTRUTURA
BRASIL, Ministério da Educação. Integração . Secretaria da Educação Básica. Brasília, Ano 03, n. 05, jul./set. 1990.	SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica	- Entrevista (1) ¹² ; - Destaque (2); - Artigos (6); - Relatos de Experiência (2); - Pesquisa (1); - Lei (1); - Palestra (1); - Cartas (16);
_____. Integração . Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 03, n. 07, Edição Especial. 1991.	SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica	- Entrevista (1); - Enfoque (2); - Ponto de Vista (3); - Perspectivas (3); - Informes (4); - Resenha (1); - Cartas;
_____. Integração . Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 05, n. 13, 1994a.	Secretaria de Educação Especial	- Entrevista (1); - Enfoque (2); - Ponto de Vista (5); - Perspectivas (4); - Informes (3); - Resenha (4); - Cartas;
_____. Integração . Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 05, n. 14, 1994b.	Secretaria de Educação Especial	- Entrevista (1); - Enfoque (3); - Ponto de Vista (3); - Perspectivas (5); - Informes (2);

¹² Os números entre parênteses referem-se à quantidade de artigos de cada seção.

		<ul style="list-style-type: none"> - Resenha (4); - Cartas;
<p>_____. Integração. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 07, n. 16, 1996a.</p>	Secretaria de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas; - Entrevista (1); - Enfoque (4); - Ponto de Vista (2); - Perspectivas (5); - Informes (2); - Resenha (4);
<p>_____. Integração. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 07, n. 17, 1996b.</p>	Secretaria de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas; - Entrevista (1); - Enfoque (3); - Ponto de Vista (3); - Perspectivas (5); - Informes (1); - Resenha (7);
<p>_____. Integração. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 07, n. 18, 1997a.</p>	Secretaria de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas; - Entrevista (1); - Enfoque (4); - Ponto de Vista (2); - Perspectivas (4); - Informes (3); - Resenha (3); - Encarte (1)
<p>_____. Integração. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 07, n. 19, 1997b.</p>	Secretaria de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas; - Entrevista (1); - Enfoque (5); - Ponto de Vista (6); - Perspectivas (2); - Informes (3); - Resenha (2);
<p>_____. Integração. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano</p>	Secretaria de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas; - Entrevista (1);

08, n. 20, 1998.		<ul style="list-style-type: none"> - Integração (3); - Inclusão (5); - Criatividade (1); - Informática (1); - Relatos de Experiência (3); - Informes (5); - Resenha (4); - Programação (1);
<p>_____. Integração. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 09, n. 21, 1999.</p>	Secretaria de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas; - Entrevista (1); - Projeto Pedagógico (1); - Inclusão (1); - Escola e Diversidade (1); - Síndrome de Down (1); - Alternativa de Atendimento (1); - Classe Hospitalar (1); - Deficiência Auditiva (2); - Deficiência Visual (1); - Informes (3); - Resenha (5);
<p>_____. Integração. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 10, n. 22, 2000.</p>	Secretaria de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas; - Entrevista (1); - Enfoque (2); - Relato de Experiência (1); - Educação Profissional (1); - Emoção na Inteligência (1); - Educação Inclusiva (1); - Vestibular (1); - Criatividade (1); - Resenha (4); - Informes (7);

<p>_____. Integração. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 14, Edição Especial, 2002.</p>	<p>Secretaria de Educação Especial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista (1); - Inclusão e Educação Física (2); - Inclusão e Assistência Social (1); - Educação Física e Prática Pedagógica (1); - Educação Física e Diversidade (1) - Educação Física: Novos Caminhos (1); - Formação Docente e Educação Física (1); - Informe Especial (1); - Depoimentos (2);
--	--	--

Anexo III

Tabela 2: Tabela Materiais de Análise: *Revista Inclusão*

REVISTA	ÓRGÃO RESPONSÁVEL	ESTRUTURA
BRASIL, Ministério da Educação. Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 01, n. 01, out. 2005.	Secretaria de Educação Especial	- Entrevista (1); - Destaque (1); - Enfoque (4); - Resenhas (2); - Informes (5); - Veja Também (1); - Opinião;
_____. Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 02, n. 02, ago. 2006.	Secretaria de Educação Especial	- Entrevista (1); - Destaque (1); - Enfoque (5); - Resenhas (2); - Veja Também (1); - Opinião;
_____. Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 02, n. 03, dez. 2006a.	Secretaria de Educação Especial	- Entrevista (1); - Destaque (1); - Enfoque (4); - Resenhas (2); - Informes (4); - Veja Também (1); - Opinião;
_____. Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 03, n. 04, jun. 2007.	Secretaria de Educação Especial	- Entrevista (1); - Destaque (1); - Enfoque (5); - Resenhas (2); - Informes (3); - Veja Também (1); - Opinião;
_____. Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação	Secretaria de Educação Especial	- Entrevista (1); - Destaque (1);

Especial. Brasília, V. 04, n. 01, jan./jun. 2008.		<ul style="list-style-type: none"> - Colóquio (1); - Enfoque (2); - Informes (2); - Opinião;
_____. Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, V. 04, n. 02, jul./out. 2008a.	Secretaria de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista (1); - Destaque (2); - Enfoque (4); - Resenhas (2); - Informes (2); - Veja Também (1); - Opinião;
_____. Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, V. 05, n. 01, jan./jul.. 2010.	Secretaria de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista (1); - Destaque (2); - Enfoque (5); - Resenhas (2); - Informes (2); - Veja Também (1); - Opinião;
_____. Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, V. 05, n. 02, jul./dez. 2010.	Secretaria de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista (1); - Destaque (2); - Enfoque (6); - Resenhas (1); - Informes (1); - Veja Também (1); - Opinião;
_____. Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, V. 06, n. 01, jan./jun. 2011.	Secretaria de Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista (1); - Destaque (1); - Enfoque (5); - Resenhas (1); - Informes (1); - Veja Também (1); - Opinião;

Anexo IV

Ficha de análise (demonstrativa): organização individual dos materiais

REVISTA INTEGRAÇÃO – Ano 8 – N.º 20 – 1998	
AGRUPAMENTOS	EXCEROTOS
RESUMO EDITORIAL	Com o compromisso de desenvolver uma prática educacional voltada para a construção da cidadania, a Revista Integração elegeu como tema central deste número, a questão da integração e da inclusão, temas que têm sido objeto de polêmica e controvérsia entre professores e especialistas da área (1998, p.2).
POLÍTICAS/DOCUMENTOS/ ORIENTAÇÕES – Educação para Todos	<p>A legislação, por si só, não operará tal mudança. Até mesmo porque, em relação a mais esse texto legal, a atitude da sociedade tende, como sempre, a fazer de conta de que ela não existe, ou que facilmente pode ser transgredida, atitude já cristalizada no aforismo: “A lei... Ora a lei!...” (1998, p. 24).</p> <p>Tudo isso justifica o empenho do Governo, os esforços de educadores e a luta da sociedade pela integração escolar do portador de deficiência e por uma educação de qualidade para todos. Então, que se enfrente a luta: que se criem os mecanismos para assegurar aos portadores de deficiência os seus direitos de cidadania, a aceitação da criança com sua deficiência, o planejamento consciente e responsável de sua adaptação e inserção ao meio, a conjugação de forças, por meio da mobilização social, e por meio de exigência pela sociedade de respeito a seus direitos [...] (1998, p. 25).</p>
EDUCAÇÃO ESPECIAL	<p>Os profissionais da Educação Especial têm discutido muito sobre as estratégias de integração de sua clientela em ambientes considerados o mais próximos possível da normalidade (1998, p. 19).</p> <p>Não temos certeza de que a educação especial, no Brasil, esteja, de fato, integrada no movimento de expansão e democratização do sistema de ensino, assim como é questionável, também, o próprio caráter democrático de nossa escola em geral (1998, p. 23).</p>

INTEGRAÇÃO	<p>Julgamos que pouco adianta uma legislação que favorece a integração do portador de deficiência se não forem criados os mecanismos para pô-la em prática. [...] É preciso que todos os cidadãos aprendam a lutar por seus direitos de cidadania, entre eles, o mais sagrado, o direito à educação com padrões unitários de qualidade (1998, p. 23).</p>
INCLUSÃO	<p>É certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior, o que recai sobre o fator humano [...] (1998, p. 32).</p> <p>A sociedade inclusiva é a sociedade ideal, a que todos almejamos (1998, p. 27).</p>
ESCOLA: papel, visão e princípios	<p>É essa nova escola que se torna normal, apta a responder às expectativas e interesses legítimos das crianças, com ou sem necessidades especiais. E isso representa o segundo desafio da nova reforma do ensino: a necessidade de investir, em caráter de urgência, na qualificação de pessoal. Qualificação das equipes de apoio especializado nas escolas que receberem crianças portadoras de necessidades especiais; qualificação de pessoal docente em nível de graduação, nos Institutos de Formação Docente, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, em geral [...] (1998, p. 25).</p> <p>É que a partir de agora, a “normalidade” da escola sofre um abalo, pois, por força de legislação, as portas da escola comum se abrem para receber o portador de deficiência. Essa fusão, evidentemente, gera confusão, provoca uma crise – escola e educadores não se sentem preparados para enfrentar tal desafio (1998, p. 24).</p> <p>É que não basta que os professores que vão receber crianças com necessidades especiais em suas classes sejam sensibilizados; é preciso que a escola, como um todo, se conscientize dessa nova missão (1998, p. 24).</p>

	<p>A escola necessita ser de qualidade, pautada nos princípios de construtivismo sociointeracionista, que se define pelo respeito às individualidades, livre de qualquer forma de repressão e autoritarismo, do certo e do errado, compreendendo a aprendizagem como processo e construção contínua de cada indivíduo na interação com o outro (1998, p. 53).</p>
<p>PROFESSOR: CONDUÇÃO DA CONTUDA</p>	<p>Esse é, portanto, o primeiro desafio da nova reforma do ensino, que demanda um intenso trabalho de conscientização da necessidade da integração do portador de deficiência na escola regular e supõe o desenvolvimento de um programa de conscientização dos professores, técnicos, auxiliares, famílias, comunidade sobre a integração (1998, p. 24).</p> <p>[...] a necessidade de investir, em caráter de urgência, na qualificação de pessoal (1998, p. 25).</p> <p>[...] É igualmente possível que se indague quais as características de um professor para atuar numa sala onde crianças deficientes estejam juntas com crianças normais [...] Com relação ao professor, não é ingenuidade dizer que a única condição é a de aceitar o desafio. A aceitação será força suficiente para garantir o movimento de fazer e refazer uma prática que será conseqüente na medida em que possibilite a todas as crianças a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade (1998, p. 53).</p>
<p>PROFESSOR: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</p>	<p>O profissional criativo: Lições para o professor [...] Como o professor é uma pessoa-chave na formação da pessoa, caberia a ele reforçar traços de personalidade favoráveis à expressão criativa, refletir a respeito do que fazer no sentido de propiciar aos alunos o prazer em aprender [...] (1998, p. 45).</p>