

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROCHELE KARINE MARQUES GARIBALDI

**OS DISCURSOS DA INCLUSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: VOZES,  
RESSONÂNCIAS E SILENCIAMENTOS NOS CAPS MINEIROS.**

UBERLÂNDIA

2017

**ROCHELE KARINE MARQUES GARIBALDI**

**OS DISCURSOS DA INCLUSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: VOZES,  
RESSONÂNCIAS E SILENCIAMENTOS NOS CAPS MINEIROS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lázara Cristina da Silva

UBERLÂNDIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

G232d  
2017 Garibaldi, Rochele Karine Marques, 1983-  
Os discursos da inclusão nas políticas educacionais: vozes,  
ressonâncias e silenciamentos nos CAPs mineiros / Rochele Karine  
Marques Garibaldi. - 2017.

183 f. : il.

Orientadora: Lázara Cristina da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Inclusão em educação - Teses. 3. Colégios de  
aplicação - Teses. 4. Educação e Estado - Teses. I. Silva, Lázara Cristina  
da, 1967-. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.

ROCHELE KARINE MARQUES GARIBALDI

**OS DISCURSOS DA INCLUSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: VOZES,  
RESSONÂNCIAS E SILENCIAMENTOS NOS CAPS MINEIROS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Lázara Cristina da Silva

Uberlândia, 07 de abril de 2017.

BANCA EXAMINADORA



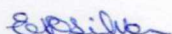
---

Prof. Dra. Lázara Cristina da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

(Participou por meio de Skype)

---

Prof. Dra. Maura Corcini Lopes  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS



---

Prof. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Dedico este trabalho àqueles que, mesmo  
quando estou longe, estou perto:  
Giovanni, João Daniel e Aparecida.*

## AGRADECIMENTOS

Venho agradecer com muita alegria a todos que, de certa forma, colaboraram com o meu trabalho. À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lázara Cristina da Silva, pelos inúmeros conhecimentos compartilhados com sabedoria e pelas orientações pontuais. A todos os profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ao Prof. Dr. Haroldo Rezende e Prof. Dr. Márcio Alves da Fonseca pela oferta tão oportuna da disciplina sobre Foucault, cujos estudos muito contribuíram ao texto. Aos colegas de turma do mestrado, pela convivência e pelos aprendizados compartilhados. Ao Prof. Dr. Marcelo Soares e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elenita Pinheiro pelas fundamentais contribuições na banca da qualificação. Aos professores integrantes da banca examinadora, pela gentileza em aceitarem o convite. Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPEPES), especialmente aos colegas do subgrupo de orientação coletiva, pelas trocas e ricas discussões. Às instituições campos da pesquisa (CAp João XXIII, CP/UFMG e Eseba/UFU) e seus respectivos diretores escolares pela recepção e aos sujeitos participantes das entrevistas pela disposição em contribuir. A todos os colegas da Escola de Educação Básica (Eseba/UFU) pelo apoio, carinho e por concederem minha licença. Em especial, agradeço às amigas da área da Educação Infantil, pela oportunidade diária de conviver e aprender com um coletivo tão competente, alegra-me estar com vocês. Às eternas amigas do CEMEPE e aos amigos pessoais que sempre estão com minha família torcendo por nós, vocês também fazem parte das nossas conquistas. Ao Ministério Infantil, em especial à Pra. Alessandra Ribeiro, e toda a comunidade Peniel de Uberlândia, pelas orações e pelo amor contínuo em favor da minha vida e da minha família. Aos meus sogros Francisco e Diva, meus cunhados Giordano e Gianne e a todos meus familiares pelo carinho. Às minhas queridas irmãs Michele e Gisele, por serem meus principais exemplos de perseverança e determinação. Aos meus cunhados Nadinho e Léo pela amizade e apoio e aos meus lindos sobrinhos Luís Filipe, Ana Rita, Maria Clara e Davi pelas inúmeras alegrias. À minha mãe Aparecida, que tanto trabalhou e lutou por mim e minhas irmãs, ensinando-nos a sermos dignas, a acreditar em Deus e nunca desistir; não me canso de lhe agradecer. Ao meu pai de coração, Roberto; a distância não diminuirá minha gratidão e carinho por você. Ao meu esposo Giovanni, companheiro nas alegrias e tristezas, você é o ser humano mais exemplar que conheço, em todos os sentidos. Ao meu filho João Daniel, por ser uma das mais lindas provas do imenso amor de Deus por mim, você me motiva a estar sempre feliz. E um agradecimento mais que especial a Deus, minha fonte de vida, que me transmite a paz que excede todo o entendimento.

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim:  
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e  
depois desinquieta. O que ela quer da gente é  
coragem.

Guimarães Rosa, escritor mineiro.

## RESUMO

A presente pesquisa é uma investigação qualitativa sobre as políticas educacionais e o processo de inclusão das crianças, público da educação especial, nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais de Minas Gerais, no período de 2010 a 2015. Objetiva pontuar sobre os discursos, desdobramentos e efeitos das políticas educacionais de inclusão desenvolvidas pelo governo federal brasileiro; descrever historicamente a organização e estrutura desses Colégios de Aplicação, considerando os aspectos administrativos e pedagógicos; observar, registrar e analisar o espaço escolar, em seus ambientes e cenários que fazem parte do currículo da educação infantil e das séries iniciais; identificar e analisar as formas de ingresso dos alunos-público da educação especial nessas instituições. Para tanto, utilizou-se a pesquisa documental, além da realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores, coordenadores pedagógicos e professores que atuam com alunos considerados público da educação especial dos Colégios de Aplicação: Colégio João XIII, pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tomamos como ferramenta de análise metodológica a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994), para analisar criticamente as políticas públicas de educação inclusiva em documentos legais. Para a análise dos dados, empregou-se a análise do discurso tendo como referência os Estudos Foucaultianos, a partir dos conceitos de governamentalidade, biopoder, norma e discurso, que se tornam essenciais para a interpretação das distintas dimensões que emergem da prática das políticas públicas de inclusão. Foi possível conhecer sobre os movimentos que os CAPs têm realizado para colocar os discursos da inclusão em funcionamento, identificando que ainda atende mais a deficiência do que as diferenças. Ressalta-se, ainda, que a inclusão encontra-se hoje como um problema presente, posto como um imperativo do Estado neoliberal numa perspectiva do biopoder, em que não se governa o corpo do indivíduo, mas o corpo-espécie da população.

**Palavras-chave:** Inclusão. Público da educação especial. Discurso. Colégios de Aplicação.



## ABSTRACT

This research is a qualitative investigation about the educational policies and the process of children inclusion, the public of special education, in the Application Schools (CAps) in the Federal Universities of Minas Gerais, during the period 2010 to 2015. This paper aims to discuss on the discourse, unfolding and effects of the educational policies of inclusion that have been developed by the federal brazilian government; to describe historically the organization and the structure of these Application Schools, by considering his administrative and pedagogical aspects; to look, to register and to analyze the school space, his environments and scenarios that compose the Child Education Curriculum and Early Years Education; to identify and to analyze the means of admission of the public-students of Special Education in these Institutions. In order to achieve these goals, it has been used the documentary research and semi-structured interviews with the school managers, pedagogical coordinators and teachers that deal with students considered target of the Special Education in the following Application Schools: Colégio João XIII, belonging to the Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), and Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). We take as analytical tool the approach of the Cycle of Policies of the author Ball (1994) to proceed to a critical analysis about the public policies of inclusive education in legal documents.

In order to proceed to the analysis, it has been used the discourse analysis considering as a main reference the studies of and about Foucault, by focusing on the governmentality, biopower, norm and discours concepts, that are very important to the interpretation of the different dimensions that emerge from the practices related to the public policies on inclusion. It was possible to know about the movements that the CAps have been done to actually concrete the discourse about inclusion, pointing out that these institutions attend more the deficiency than the differences. It is importante to emphasize that the inclusion process is still a contemporary problem, conceived as a imperative of the Neoliberal State in a perspective of the biopower, in wich do not govern the individual, but the specie body of the population.

**Keywords:** Inclusion. Special education public. Discours. Application Schools.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

<b>Quadro 1</b> – Demonstrativo da definição dos sujeitos e questões da entrevista na coleta de dados.....	33
<b>Quadro 2</b> – Relação dos CAs, conforme Portaria Nº 959 de 27 de setembro de 2013.....	83
<b>Figura 1</b> – Organograma do Colégio de Aplicação da UFMG.....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação dos Pais e Amigos de Excepcionais
APARU	Associação dos Paraplégicos de Uberlândia
CAp	Colégio de Aplicação
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONDICAP	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior
CONSUN/UFU	Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia
COPEP	Coordenação Pedagógica
CP	Centro Pedagógico
CPA	Conselho Pedagógico e Administrativo
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
Eseba/UFU	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
FACED/UFU	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GTD	Grupo de Trabalho Diferenciado
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pro Reitoria de Graduação
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
Secadi	Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sesu	Secretaria de Ensino Superior
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>Laços e entrelaços da vida pessoal e profissional com o estudo</b> .....	<b>13</b>
<b>Contextualizando a pesquisa</b> .....	<b>16</b>
<b>1 CAMINHOS INVESTIGATIVOS</b> .....	<b>20</b>
<b>1.1 Abordagem teórico-metodológica e instrumentos de pesquisa</b> .....	<b>20</b>
<b>1.2 Procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa</b> .....	<b>27</b>
<b>1.3 Análise dos dados</b> .....	<b>34</b>
<b>2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: INFLUÊNCIAS, TEXTO E PRÁTICA</b> .....	<b>36</b>
<b>2.1 Movimentos históricos e documentos legais e normativos</b> .....	<b>399</b>
<b>2.2 A produção da palavra e do discurso: inclusão, deficiência, diferença</b> .....	<b>50</b>
<b>2.3 Os agentes sociais e suas práticas</b> .....	<b>61</b>
<i>2.3.1 O Estado</i> .....	<i>61</i>
<i>2.3.2 A Instituição Escolar</i> .....	<i>65</i>
<i>2.3.3 Práticas judiciais, o direito e o Ministério Público</i> .....	<i>74</i>
<b>3 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS E AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO</b> .....	<b>80</b>
<b>3.1 Os CAPs e seus funcionamentos</b> .....	<b>81</b>
<i>3.1.1 Estrutura física, organização administrativa e pedagógica</i> .....	<i>86</i>
<i>3.1.1.1 Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG</i> .....	<i>86</i>
<i>3.1.1.2 Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF</i> .....	<i>94</i>
<i>3.1.1.3 Escola de Educação Básica (Eseba) da UFU</i> .....	<i>100</i>
<b>3.2 Efeitos das práticas de inclusão em prol do atendimento aos alunos-público da educação especial</b> .....	<b>105</b>
<b>4 OS SUJEITO E SUAS VOZES: OLHARES E REFLEXÕES DOS PROFISSIONAIS DOS CAPs</b> .....	<b>117</b>
<b>4.1 A constituição do sujeito: o corpo e a norma</b> .....	<b>118</b>
<b>4.2 Descrição dos sujeitos participantes da pesquisa</b> .....	<b>119</b>
<b>4.3 As reflexões sobre a Educação Especial e a Inclusão Educacional</b> .....	<b>121</b>
<b>4.4 Política de inclusão educacional para o público da educação especial desenvolvida pelo governo federal: avaliações e desdobramentos</b> .....	<b>127</b>
<b>4.5 Movimentos dos CAPs para atender as políticas de educação inclusiva</b> .....	<b>136</b>
<b>4.6 Inclusão, deficiência e diferença: os discursos nos CAPs</b> .....	<b>145</b>
<b>4.7 Outros olhares e reflexões</b> .....	<b>153</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>169</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>181</b>
<b>ANEXO A</b> .....	<b>182</b>

## INTRODUÇÃO

Toda realidade é um composto de possibilidade e de necessidade; de intensidade e de efetuação; de jorro e de captura; de fluidez e de enrijecimento. Se assim não fosse, não haveria movimento. Não haveria mudança. Não haveria criação. Nem esperança (ROOS, 2009, p. 28).

A presente pesquisa é uma investigação cujo objeto de estudo são os efeitos das políticas de inclusão nos Colégios de Aplicação (CAPs) das Universidades Federais de Minas Gerais, no tocante ao público da educação especial.

Carregada de complexidades e múltiplos sentidos, a Educação Inclusiva é pautada nos discursos que compreendem o direito de todas as pessoas à educação e o reconhecimento das diferenças como enriquecimento educativo e social, por meio da articulação de ações que visam à acessibilidade, à interação participativa, ao projeto político-pedagógico, à criação de redes e de parcerias, à formação de professores e ao Atendimento Educacional Especializado.

Em relação à inclusão educacional dos alunos-público da Educação Especial no Brasil, constata-se que foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que se inicia uma nova perspectiva sobre os direitos educacionais dessas pessoas, a partir da determinação de serem matriculadas preferencialmente na rede regular de ensino.

É importante ressaltar que o processo de formulação das Políticas Públicas Brasileiras sofreu influência das aspirações elencadas nos documentos internacionais, principalmente da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994). Nesse contexto, é promulgada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), da qual desencadearam outros documentos no intuito de normatizar a educação inclusiva. Assim foram sancionados decretos, portarias e vários programas em âmbitos nacional, estadual e municipal para o atendimento da demanda desse público, dos quais podemos destacar a Resolução CNE/CEB nº 2, a qual instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva”, que apresenta as diretrizes atuais da educação especial em nosso país. Logo após, foi elaborado o protocolo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2008, e um ano depois a Resolução CNE/CEB nº 4, instituindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Além desses documentos que norteiam a Educação

Especial, destacamos também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020.

Todas essas ações do âmbito governamental nos apresentam o apoio e o incentivo das Políticas Públicas ao conceito de inclusão como forma de reconhecimento do sujeito enquanto ser social e de direitos, o que nos leva a realizar as seguintes reflexões: quem ganha com esses investimentos? O que ganham e como se compatibilizam as responsabilidades?

Pelas Políticas Públicas, na perspectiva da educação inclusiva existente, é (im) posta a necessidade de se conceberem os pressupostos inclusivos sob a forma de práticas discursivas, que, na realidade, são estratégias de governo<sup>1</sup> da diferença, as quais apontam inúmeros desafios para vários segmentos: a família, a escola, educadores, serviços de saúde etc. À escola, tida como *lócus* principal para concretização dessas práticas discursivas, e, ao mesmo tempo, considerada numa visão foucaultiana como uma “instituição disciplinar”, cabe enfrentar a maioria desses desafios encontrados:

- a. na organização do espaço físico;
- b. nos recursos administrativos, pessoais e pedagógicos;
- c. na necessidade de apoio de profissionais de saúde;
- d. no processo de formação dos profissionais envolvidos na escolarização dos alunos;
- e. na adequação à própria rotina da sala de aula;
- f. nas práticas pedagógicas existentes;
- g. na falta de articulação com órgãos de fomentação política em prol de ações junto à comunidade e parceiros da área da saúde, assistência social, dentre outros, para que se possa fazer jus ao discurso “todos na escola”.

Dessa forma, percebemos que os discursos elaborados pelas políticas públicas educacionais, embora tenham importantes implicações teóricas e práticas, ainda estão muito distantes do espaço e da função da escola, a qual historicamente se caracteriza por ser um sistema preocupado com a homogeneização e estabilização.

Por conseguinte, para entender a distância entre os discursos da inclusão e a escola, é preciso pesquisar e atrelar novos conhecimentos à compreensão da nossa realidade, para intervirmos no cotidiano educacional e, assim, contribuímos com a efetivação dos pressupostos inclusivos na escola a partir de políticas públicas que realmente considerem a

---

<sup>1</sup> No decorrer do texto, a palavra “governo” será utilizada no lugar de “governo” considerando a perspectiva de Foucault (2006, p. 292) das “[...] táticas de governo que permitem definir, a cada instante, o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal etc.”, a qual nos leva ao sentido da *arte de governar* não somente pelo Estado.

realidade nas instituições escolares e que promovam ações em prol da real inclusão de todos os alunos. É nessa direção que caminha o presente estudo, buscando investigar como os discursos de inclusão promulgados pelas políticas públicas mobilizaram os CAPs das Instituições de Ensino Superior (IES) federais do estado de Minas Gerais, e, como estes têm respondido para atendê-las.

### **Laços e entre laços da vida pessoal e profissional com o estudo**

Dizer sobre o meu interesse em realizar uma pesquisa a respeito das políticas públicas de inclusão educacional nos CAPs mineiros é de início tomar como base Foucault (2005, p. 5), quando afirma que “ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela”. Assim, sinto que, considerando os recortes de minha história pessoal e profissional, não escolhi o tema, fui envolvida por ele.

Destaco, nesse envolvimento, minhas inquietações interiores surgidas a partir das experiências vivenciadas no primeiro contato com um aluno com deficiência na sala de aula de educação infantil de uma escola pública em Uberlândia (MG), em 2005, quando já questionava o fato de o aluno estar ali, mas a escola não conseguir atender as suas necessidades no que dizia respeito aos recursos de acessibilidade física e às estratégias pedagógicas. Era um sentimento de impotência e insatisfação que, ao mesmo tempo, produzia olhares sobre o outro, sobre as diferenças que antes pareciam distantes para mim.

Nesse mesmo período, cursando Pedagogia no Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), meu desejo acentuou-se em estudar sobre como se dava o atendimento às crianças com deficiência, reflexões ampliadas durante as aulas da disciplina de Educação Especial. Envolvi-me ainda mais por meio dos Estágios Supervisionados relacionados a essa temática, realizados tanto em escolas especiais como em escolas da rede municipal que possuíam o Programa Ensino Alternativo<sup>2</sup>, visto que encontrávamos no momento histórico e político de modificações na estrutura pedagógica da Educação Especial.

Terminada a Graduação, fui convidada pela professora que ministrava a disciplina Educação Especial a atuar junto à sua equipe no NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas, setor responsável pela Educação Especial da Prefeitura Municipal de Uberlândia, com ações direcionadas à orientação e ao acompanhamento pedagógico no que concerne aos

---

<sup>2</sup> Projeto criado em 1991 pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia Ensino Alternativo, e implementado nas escolas da rede para dar assistência ao aluno com público da Educação Especial. Iniciou-se atendendo ao princípio da integração – que era a política educacional vigente, e por volta de 2006 passou a integrar o serviço do AEE dentro da proposta de educação inclusiva. (NADH, 2010)

serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos nas escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia, e ao apoio à sala comum. Este setor atuava pelo sistema educacional municipal respondendo às demandas das políticas educacionais vigentes, e se responsabilizava também pela Formação Continuada de Profissionais da Educação, na perspectiva da inclusão educacional, e pela implantação e pelo acompanhamento dos programas e recursos oferecidos pelo MEC quanto ao atendimento à inclusão escolar dos alunos-público da Educação Especial, a saber: Salas de Recursos Multifuncionais<sup>3</sup>, Programa Escola Acessível<sup>4</sup>, Programa BPC na Escola<sup>5</sup>; Município Polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade<sup>6</sup>.

Durante o período de 2007 a 2010, atuei, primeiramente, como apoio técnico e pedagógico na organização de Cursos de Formação e ações administrativas que colaboravam com o funcionamento do NADH e, ao mesmo tempo, às demandas políticas e sociais, como: quadros de pessoal do AEE, quantitativo de alunos, representação do setor junto às parcerias com diferentes instituições e órgãos municipais, dentre outras. Posteriormente, recebi a função de coordenadora pedagógica do AEE na Educação Infantil, sendo uma das responsáveis pela elaboração da proposta do AEE para a Educação Infantil e implantação do serviço nessa etapa de ensino, viabilizando diversas ações, como: realização de visitas às escolas para levantamento dos alunos com deficiência na Educação Infantil; organização do processo de implantação do AEE em escola com mais de dois alunos, a partir de reuniões com a direção da escola e a profissional para a formação inicial, organização dos instrumentais, análise dos diagnósticos etc.; seleção de profissionais para atuar no AEE junto a essas escolas; elaboração de metas e atividades a serem propostas aos profissionais do AEE; dinamização da formação dos professores atuantes no AEE na Educação Infantil.

---

<sup>3</sup> Programa que viabiliza, para os sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do AEE. Fonte: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

<sup>4</sup> Mediante esse Programa, são promovidas condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

<sup>5</sup> Programa que monitora o acesso e a permanência na escola dos receptores do Benefício da Prestação Continuada - BPC com deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio de ações articuladas entre as áreas da Educação, Assistência Social, Direitos Humanos e Saúde. BPC é um benefício da Assistência Social pago pelo governo federal e assegurado por lei para idosos e/ou pessoas com deficiência que não têm condições mínimas de garantir sua própria sobrevivência.

<sup>6</sup> Este programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Enquanto município polo, Uberlândia, com subsídios do MEC e por meio do NADH, deve oferecer cursos em que são formados 18 municípios da região, considerados multiplicadores.



Essa experiência ocorreu justamente no período em que a atual Política Nacional de Educação Especial estava sendo instituída com suas ramificações legais no sistema educacional brasileiro, articulando ações em prol do acesso dos alunos aos serviços da educação especial, principalmente ao AEE. E estar no NADH, nesse contexto, foi de extrema importância para minha formação humana, pelas possibilidades em envolver-me também com alunos atendidos pelo AEE, por ouvir e compartilhar com as famílias, por trabalhar com colegas que defendiam os direitos das crianças com deficiência, e conhecer profissionais que, em suas diferenças, em não poder enxergar ou ouvir, mostravam-me suas habilidades em mostrar e ensinar além do que se tratava a sua deficiência.

Ainda em 2010, iniciei minha Especialização em Atendimento Educacional Especializado oferecida pelo MEC, o qual contribuiu aos meus conhecimentos e à minha atuação profissional no AEE, sobretudo na docência em uma sala comum da educação infantil que possui alunos com deficiência, pois nesse mesmo ano fui aprovado no concurso para professora na Escola de Educação Básica (Eseba), Colégio de Aplicação da UFU. E cá estou, em um lugar cuja estrutura educacional é um pouco diferente das que conheci até então, no que diz respeito às suas funções e finalidades, que ampliava a preocupação com o ensino para se estender às ações de pesquisa e extensão, baseando suas práticas pedagógicas na pedagogia de projetos<sup>7</sup>.

Ao mesmo tempo, o serviço do AEE estava iniciando suas atividades nesse ano de 2010 na Eseba, com um número pequeno de alunos considerados como público da Educação Especial até esse momento. Mas visualizei que a escola, embora já promovesse ações de atendimento ao acesso e permanência desse público e atividades formativas aos professores pelo Setor de Apoio Psicopedagógico e Social (SEAPPS) – hoje denominado Psicologia Escolar –, não possuía acessibilidade física para recebimento desses alunos.

Assim me envolvi na curiosidade de conhecer como era a articulação dessas instituições, os Colégios de Aplicação (CAps), com os discursos e políticas de educação inclusiva e com os programas oferecidos pelo MEC, considerando que se tratava de entidades públicas federais, diferentes daquelas onde anteriormente atuei.

Qual o lugar desses Colégios rumo à inclusão escolar dos alunos-público da Educação Especial? A dúvida ampliou-se um tanto mais no ano de 2013, quando a Eseba recebeu parecer jurídico favorável a uma ação da Promotoria Pública, que será detalhado no próximo

---

<sup>7</sup> Conforme Barbosa e Horn (1998, p. 2), a metodologia de projetos é “um dos modos de organizar o ato educativo que indica uma ação concreta, voluntária e consciente que é decidida tendo-se em vista a obtenção de alvo formativo determinado e preciso. É saber parar, na prática escolar, de uma situação-problema global dos fenômenos, da realidade fátual e não da interpretação técnica já sistematizada nas disciplinas”.

item, a qual direcionava a entrada de um número maior de alunos-público da Educação Especial a serem matriculados a partir do ano de 2014.

Dessa forma, o interesse em conhecer a respeito dos fundamentos e direcionamentos das políticas de inclusão educacional envolveu-se com o desejo investigativo de compreender a organização escolar do CAp da UFU. Assim, aprovado o projeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação dessa Universidade, partimos para investigar os efeitos dessas políticas não somente na Eseba, mas também nos demais Colégios de Aplicação das outras Universidades Federais mineiras.

### **Contextualizando a Pesquisa**

A pesquisa tem como cerne os discursos das políticas de educação inclusiva no Brasil e como os CAls das Universidades Federais de Minas Gerais respondem a esses discursos. O tema ainda é pouco estudado, sobretudo no que tange ao campo empírico da pesquisa. Dessa forma, o estudo justifica-se por ampliar o debate e produzir análises sobre os efeitos das políticas nas práticas de inclusão dos CAls, contribuindo para redução na escassez de bibliografias sobre a temática.

Do ponto de vista acadêmico, além de suprir a lacuna da literatura, a pesquisa busca contribuir ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em específico com a linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, no sentido de analisar os efeitos da política de educação inclusiva, de modo a repensarmos-la e propormos novas formas de gestão, com vistas a garantir o direito à educação formal para alunos da educação especial. Para tanto, a pesquisa permite escutar os sujeitos envolvidos na gestão e implementação da política de educação especial, construindo caminhos coletivos na melhoria ao atendimento dos alunos da educação especial.

Além disso, percebemos que no cenário nacional, desde a década de 1990, a implementação de políticas com esta intencionalidade, ou seja, a educação inclusiva vem se tornando efetiva, portanto é um tema contemporâneo e relevante. A referida pesquisa também foi justificada pela minha inserção enquanto profissional da educação da Eseba, atendendo às demandas e inquietações pessoais advindas do cotidiano profissional.

No que tange ao campo empírico, os CAls, têm atendido às exigências do governo quanto às políticas inclusivas. Podemos exemplificar com o CAp da UFU, a Eseba. No ano de

2013, a Justiça Federal em Uberlândia julgou procedente a ação civil pública<sup>8</sup> proposta pelo Ministério Público Federal que determina a garantia da reserva de vagas a alunos-público da educação especial<sup>9</sup> nessa instituição a partir de 2014, por considerar que o processo de seleção realizado exclusivamente por meio de sorteio não promovia uma seleção isonômica dos alunos e tratava de forma idêntica crianças que estão em situação diversa. Determinou-se, ainda, que, nos próximos editais de seleção de candidatos ao ingresso na Eseba, fosse informado expressamente o quantitativo exato das vagas destinadas aos alunos que são público da Educação Especial. Sendo assim, das 75 vagas disponíveis para o ingresso na educação infantil, 10% delas (no total de 8 vagas) ficaram reservadas para um sorteio específico às crianças com deficiência, espectro autismo e altas habilidades.

Caracteriza-se, aqui, a instituição como um agente envolvido na produção e instauração das políticas, e que necessitou realizar modificações em sua estrutura atendendo a uma exigência de outro agente do Estado, o judiciário, o qual, na realidade contemporânea, tem influenciado diretamente na construção de discursos sobre a verdade e o direito, e, nesse caso, a partir de uma prática concreta, impôs as determinações à Eseba.

Frente aos desafios anteriormente mencionados e à realidade vivenciada enquanto profissional da educação nesse CAP, vários questionamentos foram sendo elaborados, a saber: quais as principais bases legais, filosóficas e teóricas que fundamentam os discursos da inclusão nas políticas educacionais brasileiras? Como o Estado está se movimentando para organizar a escola brasileira a partir dos discursos da inclusão? Como os CAPs pertencentes às Universidades Federais de Minas Gerais têm articulado suas ações nos aspectos pedagógico, físico, de formação continuada dos professores e humanos para atender às necessidades dos seus alunos na educação infantil ou nas séries iniciais em prol das propostas de inclusão educacional? Os critérios de acesso e o quantitativo de crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades na educação infantil e nas séries iniciais são os mesmos adotados em todos esses CAPs?

As perguntas elencadas levam-nos à questão central da pesquisa: observando a etapa inicial de escolarização das crianças-público da educação especial, quais os efeitos das práticas de inclusão nos Colégios de Aplicação de Minas Gerais frente aos discursos das

---

<sup>8</sup>Ação Civil Pública sob o Processo Nº 0003157-96.2013.4.01.3803. Ministério Público Federal. Fonte: <http://processual.trf1.jus.br/consultaProcessual>

<sup>9</sup>Essa será a nomenclatura adotada na pesquisa para nos referirmos ao público: pessoas com deficiência visual, física ou intelectual, surdez, espectro autismo e altas habilidades/superdotação. Poderemos, ainda, encontrar em algumas citações legais e teóricas, para se referir a esse mesmo público, as seguintes nomenclaturas: necessidades educacionais especiais ou deficientes.

políticas públicas de inclusão educacional, considerando o processo de acesso e permanência dessas crianças no período entre 2010 a 2015? Assim, elencamos como objetivos do estudo:

a) Geral

Apreender e compreender os efeitos das práticas de inclusão nos Colégios de Aplicação de Minas Gerais frente aos discursos presentes nas políticas públicas de educação inclusiva, considerando o processo de acesso e permanência das crianças-público da educação especial na educação infantil e séries iniciais no período de 2010-2015.

b) Específicos

- Identificar e analisar os modos em que o Estado está se movimentando a partir das políticas educacionais e de outros agentes sociais (escola e Ministério Público) para colocar os discursos da inclusão em funcionamento;

- Conhecer e analisar, a partir da estrutura física e dos processos de organização administrativa e pedagógica dos CAPs, quais os movimentos foram realizados por essas instituições enquanto efeitos das práticas de inclusão;

- Compreender os olhares e as reflexões dos profissionais dessas instituições em relação à inclusão educacional, políticas públicas de inclusão e educação especial desenvolvidas pelo governo federal e seus desdobramentos na instituição em que trabalha;

- Capturar e analisar os discursos de *inclusão*, *diferença* e *deficiência* ditos/construídos na relação do que dizem as políticas com o que dizem os autores, com o que dizem os Colégios de Aplicação e com o que a pesquisadora diz.

Ao propor analisar a respeito dos discursos de inclusão existentes nas políticas e na realidade investigada, não temos a pretensão de trazer reflexões e apontamentos para todas as questões levantadas, mas pretendemos discutir a respeito a partir da ferramenta analítica de efeitos em Foucault, para dizer dos desdobramentos provocados pela instauração do discurso da inclusão dentro das políticas públicas, transcendendo à realidade escolar.

Dessa maneira, esperamos que as discussões e reflexões desta pesquisa sirvam de subsídios para novas pesquisas, fomentem o debate sobre a inclusão educacional, na perspectiva de consolidação e ampliação dos direitos dos alunos considerados público da Educação Especial, bem como contribuam ao apoio, à dinamização e à organização dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais mineiras rumo ao acesso e à permanência desses alunos.

Quanto à organização, o texto está estruturado da seguinte forma:

Na Introdução, apresenta-se a contextualização da pesquisa com o objeto de estudo e a importância da escolha do tema investigado relacionada à vida pessoal e profissional da pesquisadora.

No Capítulo 1, *Caminhos investigativos*, apresentamos a abordagem e instrumentos de pesquisa; os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa; e a análise dos dados.

No Capítulo 2, *As Políticas Públicas de Educação Inclusiva e Educação Especial no Brasil: influências, texto e prática*, descrevemos e analisamos criticamente os discursos da inclusão presentes nos fundamentos históricos e legais das políticas existentes, tomando como base estudos foucaultianos sobre as noções de discurso e efeitos. Para tanto, buscamos situar importantes recortes históricos apontando desdobramentos das políticas educacionais, e problematizamos os discursos das práticas de inclusão ao lugar da instituição escolar, do Estado e do Ministério Público.

No Capítulo 3, *Os Colégios de Aplicação das Universidades Federais e as práticas de inclusão*, descrevemos o funcionamento institucional dos Colégios de Aplicação, especificando a estrutura física e a organização administrativa e pedagógica de cada CAp, bem como as práticas de inclusão dessas instituições em prol do atendimento aos alunos-público da educação especial, destacando as formas de ingresso desses alunos nessas instituições escolares. Para isso, analisamos os documentos dessas instituições em que se baseiam seus modos de organização e movimentos realizados enquanto efeitos das práticas de inclusão, frente aos discursos políticos e aos instrumentos normativos do MEC.

No Capítulo 4, *Os sujeitos e suas vozes: olhares e reflexões dos profissionais dos CAPs*, apresentamos os dados coletados por meio da realização de entrevistas, os olhares e reflexões dos gestores, professores que atuam com alunos-público da Educação Especial e Coordenadores Pedagógicos nos CAPs mineiros, bem como a discussão desses dados obtidos considerando os efeitos das políticas de inclusão na realidade dessas instituições.

Por fim, nas *Considerações Finais*, avaliamos os caminhos percorridos no sentido de demonstrar os avanços e retrocessos que a presente pesquisa permitiu.

## **1 CAMINHOS INVESTIGATIVOS**

Inspirada nas perspectivas de pesquisa dos Estudos Foucaultianos e do pós-estruturalismo, a nossa pesquisa caminha por percursos metodológicos que nos levaram a diferentes possibilidades de realização de exercícios de pensamento e produção de saberes, sem o emprego de instrumentos de verdades na busca por respostas prontas.

Dessa forma, discorreremos, neste capítulo, sobre a abordagem e os instrumentos que foram utilizados em nossa investigação, bem como os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa e a análise dos dados. Com isso, buscamos discutir sobre os discursos e os efeitos ligados à inclusão educacional dos alunos-público da educação especial no contexto dos CAPs Mineiros.

### **1.1 Abordagem teórico-metodológica e instrumentos de pesquisa**

A pesquisa científica é um processo dinâmico que articula elementos da realidade com a produção do conhecimento – sejam estes filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos, pelo qual tanto o investigador como os investigados são sujeitos, e o objeto é a realidade – ou seja, o ponto de partida (GAMBOA, 2007).

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral apreender e compreender os efeitos das práticas de inclusão nos Colégios de Aplicação de Minas Gerais frente aos discursos de inclusão presentes nas políticas públicas de educação inclusiva, considerando o processo de acesso e permanência das crianças-público da educação especial na educação infantil e séries iniciais no período de 2010-2015.

Para efetivação do estudo, considerando que a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental foram demarcados como ponto crucial do estudo por serem a etapa inicial da escolarização nessas instituições e por abrangerem a área de formação e atuação da pesquisadora, a presente pesquisa foi realizada nos CAPs das seguintes Universidades: Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Colégio João XXIII pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); e Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), naqueles que possuem educação infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, o CAP da Universidade Federal de Viçosa (UFV), por não possuir educação infantil e séries iniciais, não se constitui como campo para a presente pesquisa.

Devido à natureza do objeto de estudo, a condução dessa investigação fez-se mediante a *abordagem qualitativa*, já que se propôs a conhecer a realidade por meio da coleta de dados documentais e daqueles resultantes de trabalho de campo e das entrevistas realizadas, cujo processo de análises e interpretações qualitativas gerou estudos que utilizaram, também, dados quantificáveis. Considera-se que, na realidade observada e analisada, esses dados se apresentaram para dar os sentidos, ao mesmo tempo em que as representações e opiniões dos sujeitos, tendo em vista que “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 245). Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 51),

[...] Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Aqui nos reencontramos com Foucault nessa “(in) fidelidade fiel”<sup>10</sup>, quando nos propomos a explicitar sobre a metodologia. Considerando algumas aproximações de suas perspectivas com a abordagem qualitativa, o filósofo não se preocupa em desenvolver princípios metodológicos fixos, “um método que se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes” (FOUCAULT, 1998/2003, p. 229). Ele prefere considerar o percurso singular e específico que surge e se modifica de acordo com o objeto da pesquisa, já que “sempre construía seus instrumentos analíticos na relação com o objeto histórico que ele concretamente estudava, sem fornecer uma ‘teoria geral’” (LEMKE, 2012, p. 99).

Nisso entendemos que não partimos de uma teoria para realizar as análises, mas pudemos realizar estudos analíticos de práticas locais e concretas. Assim, a partir dessa realidade, experimentarmos que “é preciso a cada passo confrontar o que se pensa” (FOUCAULT, 2004, p. 219).

Por conseguinte, em nossa pesquisa, não consideramos a abordagem de Foucault como um “método” ou “teoria”, já que ele próprio evitava falar nesse aspecto. Veiga Neto (2009) também argumenta sobre a inadequação de utilizar os termos *métodos* ou *teorias* quando nos referimos aos Estudos Foucaultianos:

---

<sup>10</sup> Trazemos como referência o texto *Na oficina de Foucault* de Veiga-Neto (2006), por aqui acreditar que Foucault, em suas pesquisas, não se apresenta com uma metodologia fixa. Mas iremos, no presente trabalho, considerá-lo dentro da abordagem qualitativa, já que estuda os efeitos que surgem no problema presente, cujos dados são passíveis de modificações.

[...] Tomando *constituir* no sentido de formar, organizar, estabelecer, penso que as máximas foucaultianas *constituem uma teoria* e apontam um método ou, talvez melhor dizendo, *constituem uma teorização* - como um conjunto aberto/inacabado de práticas que se valem de diferentes métodos. Mas lembro mais uma vez: *teoria e método* têm de ser entendidos, aqui, numa perspectiva não iluminista. E têm de ser entendidos como ponto de chegada de cada caso. O ponto de partida de Foucault jamais foi uma teoria que lhe dissesse o que é ou como deve ser o sujeito, como deve ser uma instituição, como deve ser uma moral e assim por diante. Jamais foi uma teoria-figurino que ele depois viesse a usar como medida-padrão-modelo-gabarito, na montagem de um método, para identificar *o quanto, o porquê, o como, o em que* cada um se afastou daquilo que deveria ser como sujeito; ou cada instituição, ou cada configuração social e política, ou cada código moral etc. se afastou de um suposto modelo (VEIGA-NETO, 2009, p. 92 – grifos do autor).

Porém, considerando a importância que as investigações desenvolvidas por Foucault produziram no movimento da pesquisa e do pensamento contemporâneo, utilizamos, tanto na investigação documental como no trabalho de campo, algumas ferramentas teóricas elaboradas por Foucault (2008b), tomando a noção de discurso como ferramenta de análise, pela qual buscamos conhecer as práticas discursivas da inclusão presentes nos documentos das políticas educacionais e das instituições; abordando o conceito de enunciado, documento e de história em Foucault, a fim de analisarmos os documentos tomados como fontes e como verdades para legitimação da inclusão no Brasil.

Para tratar sobre esses conceitos, além da obra *Arqueologia do Saber* (2008b), utilizamos também a aula inaugural de 1970, que dá nome à obra *Ordem do Discurso* (2005a), pela qual Foucault discorre sobre o poder do discurso, tanto pela sua força criadora como pelos perigos que podem surgir dele.

Outros conceitos que fazem parte das análises foucaultianas abordados no texto para discutirmos o problema da inclusão foram: governamentalidade, norma e biopoder; os quais foram relacionados às práticas não discursivas da instituição CAP (sua organização pedagógica e administrativa, as vozes dos sujeitos atuantes nos CAPs, e o não dito), abordando, também, sobre as relações das práticas de outros agentes sociais, como o Estado e o Ministério Público.

Sendo assim, quando falamos em ferramentas de investigação em Foucault, na pesquisa documental realizada, tomamos como base uma análise das noções de discurso dos elementos de verdades contidas nos enunciados<sup>11</sup>, não nos preocupando em analisar o

---

<sup>11</sup> Entende-se por enunciado a “função que possibilita um conjunto de signos, formando unidade lógica ou gramatical, que se relacione com um domínio de objetos, receba um sujeito possível, coordene-se com outros



conceito em si, como no caso da ciência, mas propondo a análise do saber, avaliando a formação desses conceitos, a fim de detectar o que é compatível ou incompatível, as descontinuidades e rupturas e/ou produções.

Nisso, na visão foucaultiana, a história tem um status de saber científico, o saber histórico, o qual deve ser considerado na pesquisa documental, já que, historicamente, os discursos políticos foram se fundamentando para se consolidarem enquanto verdades. Conforme Porto (2014, p. 364), “o discurso não seria apenas um veículo pelo qual são retratados os fatos, mas, sobretudo um objeto de disputa política – há uma luta com outros discursos”. Seria dizer que Foucault propõe um discurso dos outros discursos, e não algo determinado e que, por isso, essa verdade absoluta não é almejada e, assim, não se espera por respostas prontas. Veiga-Neto (2011, p. 26) complementa, ao afirmar que:

[...] a crítica foucaultiana não tem aquele caráter salvacionista e messiânico que é tão comum nos discursos pedagógicos: “Isso está errado e eu tenho a solução; quem me seguir fará a coisa certa”. A crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual a análise se daria [...]

O livro *Microfísica do poder* (2006), que é uma coletânea de textos de Foucault organizada por Roberto Machado, foi utilizado como um importante referencial, de modo que, no momento de nossas análises, buscamos problematizar de forma singular – no microfísico, na prática – questões que fazem parte do geral, das verdades absolutas ligadas aos discursos da inclusão contidos, por exemplo, nas políticas públicas atreladas à educação especial e nas práticas dos agentes sociais – Estado, Escola e Ministério Público –, como estratégias no estabelecimento dos discursos da inclusão.

A problematização, nessa perspectiva, também é um termo utilizado na abordagem foucaultiana, sendo o “conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (REVEL, 2004, p. 81), que no presente trabalho permitindo-nos captar as diferenças e as descontinuidades presentes nas políticas.

Trazendo como exemplo, nas análises Foucault realizava sobre o poder, ele adotava a opção de procedimento não na origem ou definição do poder, mas na maneira *como* o poder

---

enunciados e apareça como um objeto, isto é, como materialidade repetível [...] enquanto um discurso é um conjunto de enunciados que têm seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva” (MACHADO, 2006, p. 152-153).

se expressa em suas diferentes extremidades nas práticas do cotidiano, nos efeitos por ele provocados, ou seja:

O que é o poder? Ou melhor – porque a pergunta “o que é o poder?” seria justamente uma questão teórica que coroaria o conjunto, o que eu não quero – o que está em jogo é determinar quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, esses diferentes dispositivos de poder que se exercem em diferentes níveis da sociedade, em campos e com extensões tão variadas (FOUCAULT, 2005b, p. 19).

Esse filósofo trata, então, das relações de saber e poder, este não se concentrando em uma só ideia ou instância, mas se espalhando por toda a sociedade, emaranhando periferias e centros. Nesse caso, é possível entender que o “poder” que emana a partir das políticas depende da teoria, do texto, da história dos conceitos por ele empregados e dos discursos materializados. Sendo assim, em nossa crítica, quando nos preocupamos em discutir o problema presente, nos utilizamos de alguns movimentos históricos.

Por isso, em nossa proposta buscamos problematizar o conceito de efeitos, enquanto qualquer reação verbal ou não a algo, questionando assim como faz Porto (2014, p. 363):

Como as práticas, no sentido também de comportamentos específicos, de procedimentos de operacionalização das coisas, de padrões e de modos de organização e gestão, são constituídas e incorporadas em determinados meios (por exemplo, no âmbito da gestão de políticas públicas)?

Dessa maneira, entendemos que, ao buscar situar os efeitos das práticas de inclusão, este estudo permite-nos realizar alguns deslocamentos na tentativa de “pensar de outro modo”, como Foucault escreve, possibilitando discussões que saem do interior dos discursos de inclusão estabelecidos pelas políticas educacionais, que definem objetos de saber (as instituições escolares, no caso nosso campo empírico e localizado, os Colégios de Aplicação; e o Estado) para o exterior das tecnologias de poder<sup>12</sup> instituídas tanto pelas práticas do governo sobre a funcionalidade dessas instituições, como pelas medidas judiciais tomadas como verdades sob as formas de ingresso dos alunos com deficiência.

Nesse momento, utilizamos algumas das aulas contidas no Curso *Em defesa da sociedade* (2005b), que possui uma coletânea das aulas de Foucault ministradas no Collège de France, onde são abordadas as relações de poder a fim de apreendê-lo “nas suas formas e instituições mais regionais e mais locais” (p. 32); conhecendo-o em “suas práticas reais e efetivas” (p. 33), donde buscamos problematizar a questão específica da atuação do

---

<sup>12</sup> Entendemos que são as diferentes maneiras de exercitar o poder.

Ministério Público e do Poder Jurídico não pela sua centralidade, mas desviando para as formas de sujeição que ocorreram na realidade dos CAPs a partir das políticas de inclusão existentes, das decisões judiciais sobre a obrigatoriedade de porcentagem das vagas para o público da educação especial, bem como das relações dessas decisões com outros agentes sociais, como, por exemplo, a família.

A partir da leitura das aulas contidas nesse livro, propusemo-nos também a compreender sobre o que Foucault escreve acerca da norma, para, assim, entendermos como se situam, nas políticas educacionais, as propostas de trabalho em prol dos da inclusão dos alunos-público da educação especial e como os CAPs movimentam-se nesse sentido.

O Curso *Segurança, território e população* (2008c) também auxilia nossas discussões e análises, considerando que, nessa coletânea, pudemos compreender um pouco sobre o estudo e a análise que Foucault faz sobre dos mecanismos de biopoder, ou o “poder sobre a vida”, que se incide sobre o conjunto da massa pelo sistema legal, pelos mecanismos disciplinares e de segurança. Entendendo os micropoderes, realizamos reflexões sobre como o problema da população e do Estado leva-nos à noção de governamentalidade, e de como que essa noção se relaciona com o que chamaremos de imperativo da inclusão.

Para essa discussão, tomamos também outros referenciais ligados aos estudos foucaultianos no campo das políticas públicas, educação especial e educação inclusiva, dentre eles Veiga-Neto (2001; 2006; 2009; 2011), Lopes (2009; 2009<sup>a</sup>; 2011; 2013), Machado (1988; 2006) e Silva (2009).

Em consonância com a base teórica das ferramentas foucaultianas, optamos pela abordagem metodológica do ciclo de políticas, desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) em uma perspectiva pós-estruturalista para nos ajudar nas análises sobre os contextos e sobre o lugar dos agentes sociais e dos sujeitos quanto à mobilização dessas políticas. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156),

Os pós-estruturalistas consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e da posse pelos diferentes agentes. A perspectiva pós-estruturalista aponta a importância de analisar os discursos das políticas.

Dentro dessa perspectiva, o Ciclo de Políticas é considerado um dos métodos mais utilizados nas pesquisas relacionadas às políticas educacionais e há inúmeros autores brasileiros que se utilizam das ideias de Ball em seus estudos. No entanto daremos destaque para Mainardes & Ferreira (2011) e Mainardes & Stremel (2016).

Nesse sentido, tomando como referência os estudos que Manairdes (2006, p. 51-55) faz da abordagem de Ball, podemos dizer que, no movimento cíclico das políticas, há cinco contextos possíveis de serem analisados:

- o contexto de influência (início da política e da construção dos discursos de base para essa política, havendo, para isso, disputas de grupos de interesse e dogmas na definição das finalidades sociais da educação);

- o contexto da produção do texto (texto pronto, resultado das disputas e acordos, com linguagem do público mais geral);

- o contexto da prática (processo de reinterpretação e possíveis recriações da política, com implicações principalmente dos profissionais da educação);

- contexto dos efeitos (análise dos resultados e das interações com as desigualdades existentes das políticas); e

- o contexto da estratégia política (a identificação de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada, para uso estratégico em embates e situações sociais específicas).

Ressaltamos que, em se tratando de um estudo flexível e cíclico, tais contextos não são lineares ou sequenciais, mas se inter-relacionam, e, por isso, nem sempre é necessário abordar todos os 5 contextos nas análises. Nesse caso, embora tratem dos diferentes contextos, nossos estudos enfatizaram uma análise mais focada nas influências, na produção do texto da política de educação inclusiva, destacando como isso se materializa na prática sobre os agentes sociais envolvidos – Estado, a escola, o Ministério público etc. – e os efeitos das práticas da inclusão dessas políticas no contexto dos CAPs pela sua organização e pela percepção dos sujeitos.

Além das contribuições que a abordagem do ciclo de políticas ofereceu às análises realizadas na presente pesquisa, concordamos mais uma vez com Manairdes e Stremel (2015, p. 9) em que essa abordagem,

[...] oferece uma estrutura conceitual para a análise da trajetória de políticas, subsidiando a análise das influências no processo de formulação, as interpretações e complexidades do processo de implementação, os resultados e impactos das políticas e ainda das estratégias de intervenção necessárias para se enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas. Rompe-se dessa forma, com os modelos lineares de análise de políticas (agenda, formulação, implementação, avaliação, reformulação).

Dessa forma, sob as perspectivas teóricas foucaultianas e as analíticas do pós-estruturalismo, o conhecimento dos efeitos provocados pelas políticas de inclusão educacional

nos CAPs mineiros ocorreu por meio da compreensão dos movimentos históricos cíclicos dessas políticas, articulada à interpretação que os diversos agentes sociais realizam dessas políticas e à análise dos discursos da inclusão presentes nas políticas e no contexto da prática dos CAPs.

## 1.2 Procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa

Não tenho um método que se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método [...] Eu tateio, fabrico como posso instrumentos que são destinados a fazer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. [...] Procuo corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir, e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele (FOUCAULT 1980/2003, p. 229).

Quando trata acima sobre o método, nos levamos a perceber a importância de escolhermos as estratégias, técnicas e/ou instrumentos para descobrirmos nossos objetos, de modo que a escolha do método seja coerente com o nosso objeto da pesquisa. Sendo assim, o maior interesse da pesquisa não seria o resultado, tendo em vista que os dados colhidos podem ser revistos ou alterados durante o processo investigativo.

Nesse sentido, buscamos compreender o processo das políticas educacionais de inclusão nas relações com a escola por meio da análise dos discursos da inclusão contidos nos documentos, como também pelo conhecimento das práticas não discursivas dos sujeitos envolvidos no processo da inclusão escolar dos alunos-público da educação especial nos CAPs. Nesse sentido, optamos em utilizar a *entrevista* como instrumento na coleta de dados, buscando conhecer como esses sujeitos operam a inclusão em suas realidades.

A entrevista é considerada um instrumento qualitativo, tendo em vista que abarca expressões, atitudes e representações a partir de uma linguagem cotidiana, sendo “a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo” (MINAYO, 2013, p. 261). Porém, por meio de dados colhidos em uma entrevista, podemos também abrir perspectivas e variáveis a serem, posteriormente, utilizadas em levantamentos estatísticos, e, ao se realizar um estudo quantitativo, pode levantar problemas a serem acompanhados e aprofundados em determinado processo de investigação (MINAYO e SANCHES, 1993).

Conforme explicita Duarte (2004, p. 216):

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

Considerando tais finalidades, entendemos a relevância da entrevista em nosso processo investigativo e evidenciamos a sua relação com os objetivos propostos, ao passo que buscam direcionar nossas análises. Assim, nossos objetivos direcionam as nossas investigações. E quando estamos em busca das nossas análises, procuramos investigar: o que os sujeitos falam? De onde falam? Qual é a posição deles, para dizer o que estão dizendo? De qual contexto eles falam?

De acordo com Manzini (2004), dentre os tipos de entrevistas mais conhecidas na literatura, tem-se: entrevista não estruturada, conhecida como entrevista aberta ou não diretiva; entrevista estruturada, conhecida como entrevista diretiva ou fechada; entrevista semiestruturada, tida como semidiretiva ou semiaberta. Dessa forma, na presente pesquisa, optamos por realizar *a entrevista semiestruturada*, a qual se difere das demais por considerar que “nenhuma interação, para finalidade de pesquisa, se coloca de forma totalmente aberta ou totalmente fechada” (MINAYO, 2013, p. 267).

Trazendo as contribuições dos autores como Triviños (1987), Manzini (2004), Minayo (2013), que têm estudado a respeito desse tipo de entrevista, buscamos explicitar o motivo da nossa escolha a partir de algumas definições e características sobre a entrevista semiestruturada. Segundo Minayo (2013, p. 261), a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Dessa forma, nosso objetivo é buscar compreender e descrever o máximo possível como os discursos da inclusão são articulados nas políticas e como provocam efeitos dessas práticas dentro do espaço dos CAPs.

Já Triviños (1987, p. 146) argumenta que, dentre as principais características de uma entrevista semiestruturada, encontram-se os “questionamentos básicos que são apoiados em

teorias e hipóteses que se relacionam o tema da pesquisa”, e “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas, também, sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (p. 152).

Nesse caso, o pesquisador é atuante direto na coleta, e, por isso, é quem direciona a busca principal a partir da elaboração de um roteiro de questões. Sobre isso, Minayo (2013) salienta que a entrevista semiestruturada “obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador. Por ter um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semiaberta facilita a abordagem” (p. 267). Manzini (2004, p. 2), ainda sobre a temática, ressalta que “o roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante”.

A investigação buscou, por meio de uma *pesquisa documental*, realizar o levantamento e a análise dos discursos da inclusão e dos contextos das políticas públicas educacionais, dos relatórios, projeto político pedagógico, propostas pedagógicas das áreas específicas, atas das reuniões do conselho escolar, portarias etc. dos CAPs de Minas Gerais. Esse tipo de pesquisa se parece muito com a pesquisa bibliográfica, entretanto Sá-silva (2009, p. 06) esclarece sobre a diferença entre elas:

[...] o elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

Os motivos que nos levaram a optar pela pesquisa documental relacionam-se tanto à necessidade de conhecer os efeitos das práticas a inclusão na realidade local, os CAPs, como também para analisar os deslocamentos da inclusão contidos nas políticas de educação inclusiva. E, quanto mais aproximados do objeto, maior o nosso envolvimento com a análise de discurso sobre o enfoque de Foucault, que dava preferência, em suas pesquisas, por textos e documentos. Portanto investigamos o problema da inclusão dos alunos considerados público da educação especial sob a lógica da deficiência ou da diferença a partir de três conceitos abordados nos estudos desse filósofo: governamentalidade, norma e biopoder.

Além disso, ao reconhecer os estudos de Foucault como históricos e que a história, para ele, faz parte de uma especificidade presente, podemos afirmar que suas pesquisas de “matiz histórico-documental, tinham por alvo final o presente por ele observado” (NETO, 2015, p. 418). Desse modo, pudemos apreender sobre os efeitos das políticas de inclusão nas suas relações com a instituição CAP, evidenciando a relevância da pesquisa documental atrelada ao trabalho de campo.

Para tanto, foi realizada a análise documental dos seguintes documentos que norteiam as políticas públicas de inclusão brasileiras: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 (BRASIL, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o Decreto n.º 6.571 (BRASIL, 2008b), a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 (BRASIL, 2009a), o Parecer CNE/CEB n.º 13/2009 (BRASIL, 2009b), o Decreto n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), e a Nota Técnica n.º 62/2011 MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2011b).

Foram realizadas também reflexões sobre algumas normatizações internacionais cujos textos tiveram repercussão na legislação brasileira e, por isso, consideramos pertinentes ao presente estudo, tais como: Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jontiem (1990); e Declaração de Salamanca – Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais (1994).

A investigação de campo ocorreu durante o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016, envolvendo os aspectos histórico e administrativo (focando-se na forma de ingresso e quantitativos), humano (sujeitos envolvidos no processo), pedagógico (Projeto Político Pedagógico e acessibilidade pedagógica) e físico (estrutura física e acessibilidade arquitetônica). Esses aspectos foram relacionados uns com os outros, com os conhecimentos observados e apreendidos, e com as proposições e reflexões das políticas educacionais de inclusão, no sentido de pensar como os discursos da inclusão provocam nos CAPs efeitos como inquietudes, rupturas, possibilidades e mudanças no contexto escolar desde a educação infantil.

Todo esse processo de investigação na perspectiva qualitativa esteve coerente com a articulação da abordagem de Ciclo de políticas aos procedimentos utilizados para a nossa coleta de dados, considerando o recorte temporal da pesquisa, a saber:

*a) Contexto da influência*

- Análise dos documentos internacionais e nacionais pela qual buscamos compreender o movimento histórico dos discursos da inclusão como um direito social e de como esses discursos influenciam os enunciados das políticas públicas educacionais, identificando, ainda, os modos como a escola e o Estado e estão se movimentando nesse contexto e nos demais (texto e prática) para organizar a escola a partir desses discursos; e apreender as forças desse contexto no exercício da constituição das práticas da inclusão no interior dos CAPs.

*b) Contexto da Produção de Texto*

- Análise documental, indicando como leis, portarias, decretos, regulamentos do poder público na esfera federal e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que tratam



sobre a inclusão educacional foram tomadas como documentos, para, assim, buscarmos compreender as diretrizes para a elaboração das principais Políticas Públicas de educação inclusiva, relacionando-as à produção das palavras e dos discursos de inclusão, diferença e deficiência presentes nos documentos que regulam o cotidiano dos CAPs,

*c) Contexto da prática*

- Análise documental, identificando o papel e o lugar dos agentes sociais envolvidos no problema da inclusão: Estado, escola e Ministério Público, mediante a implementação do texto legal sobre a inclusão nos CAPs;

- Pesquisa de campo realizada nos três CAPs para conhecimento dos diferentes espaços, ambientes educativos e estruturas, com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre a realidade educacional e identificar os efeitos das práticas de inclusão nessas instituições;

- Análise documental dos dados dos CAPs: relatórios, projeto político pedagógico, parâmetros curriculares educacionais das áreas de ensino atuantes na Educação Infantil e séries iniciais, atas das reuniões do conselho escolar, portarias, dentre outros;

- Entrevistas semiestruturadas realizadas a partir de um roteiro com perguntas abertas, as quais foram gravadas e transcritas, com o gestor escolar, coordenador pedagógico e professor do AEE ou da sala comum.

Dessa forma, tendo em vista as limitações de realização temporal deste trabalho de pesquisa, tivemos como sujeitos da pesquisa:

a) Diretores dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais de Minas Gerais que possuem educação infantil e/ou séries iniciais (CAp João XXIII da UFJF, CP da UFMG, Eseba/UFU);

b) Coordenadores pedagógicos responsáveis pela educação infantil e/ou séries iniciais nessas instituições – de acordo com a etapa inicial de escolarização em cada instituição;

c) Professores que atuam nesses níveis de ensino com estudantes-público da educação especial, na classe comum e/ou no Atendimento Educacional Especializado nesses Colégios de Aplicação;

d) A identificação da amostra consiste na utilização da técnica de Amostragem Global dos 03 gestores, 03 coordenadores pedagógicos e 03 professores que foram indicados pela direção de acordo com sua atuação com aluno-público da educação especial, seja no AEE ou na sala comum.

Como resultado dos critérios de inclusão, foram entrevistados, em resumo, 09 sujeitos da pesquisa. As questões da entrevista e seus sujeitos foram definidos a partir do problema e objetivos do estudo, como esboça o quadro a seguir.

**Quadro 1** – Demonstrativo da definição dos sujeitos e questões da entrevista na coleta de dados

Problema de pesquisa	Objetivos		Instrumentos de coleta	Questões da Entrevista
	Geral	Específicos		
Quais são os efeitos e as respostas dos Colégios de Aplicação de Minas Gerais frente aos discursos de inclusão presentes nas políticas públicas de inclusão educacional, considerando o processo de acesso e permanência das crianças-público da educação especial na educação infantil e séries iniciais no período de 2010-2015?	Apreender e compreender os efeitos das práticas de inclusão nos Colégios de Aplicação de Minas Gerais frente aos discursos de inclusão presentes nas políticas públicas de educação inclusiva, considerando o processo de acesso e permanência das crianças-público da educação especial na educação infantil e séries iniciais no período de 2010-2015.	a) Conhecer e analisar, a partir da estrutura física e dos processos de organização administrativa e pedagógica dos CAPs, quais os movimentos foram realizados por essas instituições como efeitos das práticas de inclusão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise documental;</li> <li>• Entrevistas semiestruturadas</li> </ul>	1. Quais os movimentos realizados pela instituição quanto aos processos administrativos e pedagógicos, considerando o período de 2010 a 2015, para atender as políticas de educação inclusiva, no tocante ao público da educação especial?
		b. Compreender os olhares e as reflexões dos profissionais dessas instituições em relação à inclusão educacional, políticas públicas de inclusão e educação especial desenvolvidas pelo governo federal e seus desdobramentos na instituição em que trabalha.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas semiestruturadas</li> </ul>	2. Qual a sua percepção sobre Educação Especial e Inclusão Educacional? 3. Como você avalia a política de inclusão educacional para o público da educação especial desenvolvida pelo governo federal? Por quê? 4. Você consegue identificar desdobramentos dessas políticas na escola em que você atua? Em caso afirmativo, desde quando e como isso acontece?
		c. Identificar os	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise</li> </ul>	

		<p>modos como o Estado está se movimentando a partir das políticas educacionais e de outros agentes sociais (escola e Ministério Público) para colocar os discursos da inclusão em funcionamento.</p>	documental.	
		<p>d. Capturar e analisar os discursos de <i>inclusão</i>, de <i>diferença</i> e de <i>deficiência</i> ditos/construídos na relação do que dizem a lei e as políticas, com o que dizem os autores, com o que dizem os CAPs e com o que a pesquisadora diz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise documental.</li> <li>• Entrevistas semiestruturadas</li> </ul>	<p>5. Como você conceitua inclusão? E deficiência? E diferença? Como você relaciona estes três conceitos?</p> <p>6. Dentro da sua realidade escolar, olhando para o que as políticas propõem no tocante a esse público, estamos hoje atendendo mais a diferença, a deficiência ou a inclusão?</p> <p>7. Nesse período de 2010 a 2015, há alguma consideração a mais que gostaria de fazer sobre a inclusão escolar dos alunos-público da Educação Especial? Quais?</p>

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2016).

Como a pesquisa envolveu entrevistas, buscamos minimizar os riscos e respeitar os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, tal como preconizado pela Resolução nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Para tanto, submetemos o nosso Projeto de Pesquisa à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFU (CEP/UFU), sob o

Nº 50133915.7.0000.5152, sendo aprovado. Anexos ao Projeto Detalhado da pesquisa foram encaminhados os seguintes documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1), Roteiro das Entrevistas (ANEXO 2); além das Solicitações aos três Colégios de Aplicação e Declarações de Coparticipantes dos CAPs envolvidos na pesquisa.

### **1.3 Análise dos dados**

A coleta de dados ocorreu durante o segundo semestre de 2015 e o ano de 2016, ressaltando-se que a análise dos conceitos construídos historicamente foi um elemento essencial de discussão neste estudo. Nesse sentido, fez-se uma articulação entre o referencial teórico pesquisado, os discursos analisados das políticas e a pesquisa empírica desenvolvida nos CAPs, buscando conhecer os efeitos dos discursos de inclusão contidos nas políticas frente à realidade investigada.

O momento da análise foi um acontecimento construído com muito esforço. A “fabricação” dos instrumentos utilizados exigiu da pesquisadora uma leitura densa sobre os termos teóricos e metodológicos, os documentos investigados, os cenários e espaços analisados, as vozes e os discursos.

Nesse sentido, no que diz respeito aos procedimentos de organização e análise dos dados, eles foram fabricados por meio da utilização da análise dos discursos contidos nas políticas de inclusão educacional, contendo, no bojo da sua investigação, as perspectivas teóricas elaboradas por Foucault, cujas contribuições se entrelaçaram em todo o processo da pesquisa e elaboração do texto, nos levando a apontar os movimentos históricos das políticas e captar os discursos da inclusão sob a lógica da diferença ou da deficiência, empregando, para isso, as noções de documento e história em Foucault. Ademais, os dados colhidos foram organizados também pelo referencial metodológico pós-estruturalista utilizado na análise dos contextos de Ball (1992; 1994), conforme citado anteriormente.

Nessa fabricação, o corpo analítico utilizado para a coleta dos dados foram os documentos e as entrevistas transcritas. Da parte documental, tanto os documentos legais e orientadores que culminaram na elaboração das políticas de inclusão no Brasil (macro contexto) como os documentos e materiais pedagógicos e normativos dos CAPs (micro contexto).

Tomando a noção de discurso como ferramenta da análise teórica de Foucault para investigar os elementos de verdades contidas nas políticas, nas ações dos CAPs e nas vozes dos sujeitos nas entrevistas, utilizamos como matriz analítica os enunciados. Dessa maneira,

foi possível realizar um movimento dos efeitos da produção das políticas a partir dos conceitos de norma, governamentalidade e biopoder, essenciais para a interpretação das distintas dimensões que emergem da prática social dessas políticas.

Nesse mesmo percurso, trazemos as contribuições de Ball (1992) quando organizamos as análises das políticas de inclusão, para entender o funcionamento das mesmas nos diferentes contextos, e a partir disso situar as ações do Estado, da instituição escolar e das práticas judiciais, buscando desvendar como esses agentes sociais estão movimentando os discursos da inclusão.

Entendendo o macro contexto das políticas, buscamos identificar quais foram os efeitos provocados pela instauração dos discursos da inclusão nas políticas públicas, para, então, compreender os efeitos dessas práticas nos CAPs mineiros, em seus movimentos pedagógicos e administrativos frente a tais discursos normatizados, considerando o processo de acesso e permanência das crianças-público da educação especial na educação infantil e séries iniciais no período de 2010-2015.

Na fabricação para a coleta desses dados específicos, foram utilizados tanto o instrumento da análise dos documentos como as entrevistas semiestruturadas, pelas quais se buscou, também pelos enunciados dos sujeitos, além do conhecimento dos movimentos e dos efeitos, conhecer como eles conceituam a inclusão, sob a lógica da diferença ou da deficiência.

Dessa forma, a partir da pesquisa documental e de campo, realizou-se a seleção, a interpretação e a análise crítica dos dados, por meio de pressupostos pós-estruturalistas, a fim de contextualizá-los com os objetivos da pesquisa já mencionados. Salientamos, ainda, que todos os dados das entrevistas foram gravados, transcritos e apresentados para os sujeitos autorizarem as transcrições, e, logo depois, as gravações foram apagadas.

Todo processo relatado da pesquisa foi engenhoso para a pesquisadora. Envolveu planejamento de viagens, estadias e gastos financiados com recursos próprios, mas se fez necessário para se descobrir o objeto, e por isso situa-se tão importante quanto os resultados, já que a busca dos dados ocorreu onde realmente os fatos acontecem.

## **2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: INFLUÊNCIAS, TEXTO E PRÁTICA**

As reformas devem ser vistas como textos e não como um ponto de partida inevitável para repensar as mudanças educativas (SKLIAR, 2006, p. 26).

A perspectiva da educação inclusiva prevê o acesso e a permanência de todos na escola, inclusive dos alunos que são público da Educação Especial, no entanto esses são considerados desafios para o sistema educacional brasileiro. De fato, a inclusão é um processo de produção de sentidos, pois contribuiu para a construção de um novo tipo de sociedade, e os documentos legais trouxeram avanços quanto à inclusão escolar. Contudo, ao mesmo tempo, surgiram problematizações relativas às práticas escolares na perspectiva inclusiva, hoje tão presentes nas discussões educacionais.

Sendo o foco da presente investigação a inclusão, ou mais especificamente, os discursos sobre a inclusão que circulam nas políticas e nos CAPs, torna-nos importante lembrar que a inclusão é constituída por muitos discursos, tais como: biológicos, clínicos, religiosos, políticos, pedagógicos, econômicos, etc., os quais se tensionam e ao mesmo tempo se articulam. Ainda que no presente trabalho não iremos aprofundar dentro da história, o que cada um desses discursos representou, situamos brevemente os princípios básicos desses discursos, e destacaremos alguns deles nas análises.

Num trabalho organizado por Ferreira e Orlandi (2014), as autoras demonstram uma relação das multidiscursividades em torno da inclusão, na qual o discurso do “corpo biológico”- com suas condições físicas, cognitivas e sensoriais imutáveis- dá lugar “ao corpo sentido” (p.242), para torná-lo pronto para a escola, pronto para a sociedade, na busca pela cura física ou como Foucault nos traz o corpo disciplinado.

Buscando dar sentidos para esse corpo, os discursos se movimentam para uma perspectiva clínica da inclusão, que vem difundir o discurso da necessidade de estimulação, das instituições com papel social de integrar/ou incluir e ampliar dessa forma as possibilidades físicas, de socialização, cognitivas e/ou sensoriais dos indivíduos. Nesse mesmo contexto, se situam as instituições que buscam dar abrigo e apoio aos excluídos da sociedade em geral, dos quais se aproximam os discursos religiosos pela inclusão, a partir de instituições normalmente não-governamentais, que dentre os seus princípios buscam socializar, curar e/ou tornar útil um corpo que estava inutilizado ou incapacitado.

Porém, quando as práticas da inclusão se movimentam mais para o âmbito educacional, o discurso pedagógico se apropria da ideia de que o corpo é objeto do ensino e

da aprendizagem e que por isso deve, assim como qualquer outro, estar incluído em todas as propostas e ao mesmo tempo dar respostas às mesmas. E permeando esses discursos, em seus diferentes objetivos e focos, encontram-se os discursos políticos e econômicos pela inclusão, os quais se relacionam em um princípio básico: de que é preciso resolver um problema social, a exclusão.

Entendendo que o discurso para Foucault está no movimento das práticas e nas relações com os enunciados, quando fazemos uma referência à inclusão dentro da perspectiva foucaultiana, nos reportamos ao conjunto de discursos que a constituem como uma necessidade e uma verdade do nosso tempo. Para Foucault, a noção de Discurso está ligada ao:

[...] conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2008b, p. 43).

Ou seja, os discursos são históricos e devem ser captados na “nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares” (FOUCAULT, 2005a, p. 28). Dessa maneira, as políticas educacionais de educação inclusiva vêm carregadas de diferentes discursos e intenções, e por isso podem expressar rupturas entre os textos (o que está registrado nos documentos oficiais quanto à educação inclusiva) e o que realmente está acontecendo nas práticas de inclusão.

Nesse sentido, analisar criticamente as políticas públicas de educação inclusiva em documentos legais, tomando como ferramenta de análise metodológica a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994), é fundamental para conhecer sobre as influências e os textos dessas políticas e, assim, identificar as contribuições e os desafios presentes no cotidiano educativo.

Ao propormos uma investigação do presente, para analisar os discursos de inclusão das políticas públicas, e os efeitos dessas práticas de inclusão em prol do acesso dos alunos-público da educação especial nas salas comuns dos CAPs mineiros, há que se situar historicamente de onde estamos falando (as políticas de educação inclusiva brasileira vigentes), para se indagar sobre o movimento cíclico dessas políticas (contextos influências, produção do texto e prática), identificando os documentos (legais, políticos e/ou normativos)

que historicamente legitimaram o discurso atual sobre a inclusão, constituindo-se como discursos de verdades.

Sendo assim, as análises nesse complexo campo permitem abrir possibilidades de “interpretação das políticas públicas, não só na sua concepção e constituição, mas também em seu funcionamento” (PORTO, 2014, p. 361).

Em se tratando de uma pesquisa documental à luz de Foucault (2005a, 2008b), fez-se necessário apresentar suas noções de documento e história, que nos ajudaram a construir o percurso da investigação sobre os documentos legais e normativos, ancorado pela abordagem do Ciclo de Políticas. Para tanto, utilizamos as ferramentas teóricas foucaultianas: noções de discurso e enunciado, contextualizadas à noção de efeitos e aos conceitos de norma, governamentalidade e biopoder.

Por conseguinte, a abordagem de Ball (1993; 1994) contribuiu para conhecermos o “complexo movimento de resistência e contradições, embates e disputas de interesses” que ocorrem nas produções dos discursos de inclusão das políticas, a partir das análises dos contextos das políticas.

Diante disso, ao mesmo tempo em que subsidiou discussões sobre o contexto mais amplo, o macro contexto das políticas – com seus documentos legais, suas influências e seus textos –, apresentando as interferências desses discursos ao lugar dos agentes sociais como o Estado, a instituição escolar e o Ministério Público; situamos também o micro contexto, analisando e discutindo as especificidades da instituição CAp quanto ao problema presente da inclusão. A respeito da articulação entre o macro e o micro contextos, Manairdes e Stremel (2015, p. 9) tecem considerações importantes:

[...] O “local” ou a “pesquisa de campo” deveriam ser tomados como ponto de partida para a compreensão de questões mais amplas. - Abordar macro e micro demanda uma pesquisa de maior duração e abrangência. - Exige o domínio de diferentes estratégias de coleta de dados: análise de documentos, entrevistas, observações etc. - Exige o domínio de diferentes campos e áreas de conhecimento: política educacional, prática pedagógica etc.

Sendo assim, realizamos, neste capítulo, o exercício da reflexão que busca situar importantes “dobras”<sup>13</sup> históricas com direcionamentos das políticas educacionais a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 até o momento atual, voltadas a assegurar o

<sup>13</sup> Os termos “dobras”, “descontinuidades” e “desconexões” são utilizados no texto com base no pensamento foucaultiano que nos indica que não há uma linearidade na história, mas sim um movimento dos acontecimentos que se dobram e se recortam em outros, fazendo emergir as produções, as singularidades e as resistências. Para Foucault (2006, p.27), “a história será efetiva na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. (...) É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar”.



direito à educação para todos, com destaque àqueles que são considerados público da educação especial.

Nesse processo, ao mesmo tempo, buscamos realizar uma aproximação com a análise de Foucault e com a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, destacando as descontinuidades dos discursos de inclusão que as políticas revelam. Procura-se, assim como Foucault (2005a, p.14) propõe, realizar um olhar sobre “a política do verdadeiro”, e analisar a maneira como historicamente tais políticas produzem efeitos de verdade no interior dos discursos.

## **2.1. Movimentos históricos e documentos legais e normativos**

Foucault (2008a) foi um filósofo que se utilizou bastante da história em suas pesquisas, atribuindo-lhe um caráter diferente da história da origem que conhecemos. O sentido da história para ele não é linear, visto que, sempre, entre um acontecimento histórico e o outro, há as desconexões, as descontinuidades e as dobras. Conforme Dussel (2004, p. 47),

[...] a “história” é um termo recorrente e sólido, que agrupa os pressupostos e os métodos com os quais Foucault quis construir seus campos de pesquisa. Mais do que isso, a história é sua estratégia privilegiada contra o essencialismo; ela reintroduz a contingência e a mutabilidade lá onde a filosofia da história tradicional via somente o desdobramento de essências em desenvolvimentos naturais e inevitáveis.

Por se preocupar mais com estudos localizados, é possível entender que esse filósofo considerava o caráter situacional do conhecimento histórico. Ou seja, sua obra busca mais uma “história do presente” para analisar um problema específico – como fez com a prisão, por exemplo – do que uma descrição das generalizações imutáveis. Sobre essa postura historiadora, ele mesmo caracteriza: “meus livros não são tratados filosóficos nem estudos históricos; no máximo fragmentos filosóficos em canteiros históricos” (FOUCAULT, 1980/2003d, p. 336).

Porém, esse caráter historiador nas pesquisas foucaultianas mostra-se muito mais genealógico, considerando o que Foucault (2005), com base no pensamento nietzschiano, chama por *genealogia*: “o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (p. 13). O genealogista utiliza a história para compreender as dobras de um determinado acontecimento ou um problema localizado, opondo-se, no entanto, à pesquisa da origem (FOUCAULT, 2006).

Foucault utilizava, então como “corpus preferencial documentos e textos” (NETO, 2015, p. 418). E sob essa inspiração teórica foucaultiana, buscamos em nossas análises, tratar os documentos enquanto monumentos, em que:

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2008b, p. 7).

Dessa forma, situamos algumas dobras dos movimentos históricos que ocorreram no processo das políticas de inclusão para conhecer como os documentos legais e normativos foram influenciados e produzidos, captando como a rede de interesses, enunciados, medidas e ideias têm a finalidade de estabelecer esses discursos da inclusão na educação brasileira, provocando efeitos sobre as realidades microfísicas, como no caso dos CAPs.

Sendo assim, os materiais e documentos analisados nos levaram a um exercício de olhar para sua parte monumental: identificando as relações da sua produção com outros documentos e acontecimentos, relacionando os enunciados com o exterior do texto, e considerando os contextos do ciclo político (influência, produção e prática). Sobre a relação com o externo, Veiga-Neto (2011, p. 104) afirma que:

O que mais importa é estabelecer as relações entre os enunciados e o que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poder (es) atendem tais enunciados, qual/quais poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação. O que importa para Foucault é ler o texto no seu volume e externalidade (monumental) e não na sua linearidade e internalidade (documental).

Nesse sentido, o método de análise das políticas de Ball (1993; 1994) também colaborou aos nossos estudos, pois nos ajuda a entender os contextos na análise das políticas de inclusão, ao conceituar a “política como texto” e a “política como discurso”, diferença explicitada abaixo por Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156-157):

Ball propõe que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso. A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. Assim, a análise de documentos de políticas não

é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros.

Esse método do ciclo de políticas enfatiza que, estando as políticas em constante movimento, com inúmeros conflitos e intenções, emerge, assim, a política como processos e consequências, em que são encontrados os contextos de influência, contextos de produção de textos e contexto da prática, os quais já foram caracterizados aqui. Nesse momento da nossa análise, procuramos compreender os contextos que influenciaram e fizeram surgir os discursos e os textos a respeito da inclusão, organizados a partir da elaboração de leis, decretos, portarias e/ou resoluções.

A escolha do período histórico – 1988 – para a análise deve-se ao fato de que muitos documentos considerados precursores do Brasil quanto à educação inclusiva foram concebidos nessa época (final década 1980 e anos 1990), não nos preocupando com a origem, mas considerando que foi quando se inicia a fala sobre inclusão para referirmo-nos à escolarização de alunos-público da educação especial, à época designados como alunos portadores de necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

Até o início dos anos 1990, existiam dois tipos de serviços oferecidos pelo sistema educacional brasileiro: a escola regular e a escola especial. Nessa fase, ou o aluno com deficiência frequentava uma, ou a outra, e aqueles que ficavam fora das duas escolas estavam invisíveis ao sistema. Porém, a partir da década de 1990, como Alonso (2013) discorre, o nosso sistema escolar modificou-se com a proposta inclusiva e um único tipo de escola foi adotado: a regular, que acolhe todos os alunos, apresentando meios e recursos que buscam oferecer apoio àqueles que encontram barreiras para a aprendizagem, ainda que nesse processo coexistam os invisíveis ao sistema educacional.

Nesse contexto, destaca-se que foi com a Constituição Federal de 1988 que a legislação brasileira passa a garantir, indistintamente a todos, o direito à educação, em qualquer nível de ensino<sup>14</sup>. Assim, com a promulgação dessa lei, desdobra-se em nosso país uma diferente perspectiva sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência, a serem

---

<sup>14</sup> Concebemos a educação como um processo amplo relacionado aos valores sociais, culturais e humanos, enquanto o ensino refere-se à transmissão do conhecimento que colabora também à compreensão motora, cognitiva e desses valores educacionais.

matriculadas, preferencialmente, na rede regular de ensino. Isso se relaciona ao fato de que essa Constituição, em seu artigo 208, inciso III, trata do “dever do Estado com a Educação”, a partir da obrigatoriedade do direito universal à educação, bem como do direito e da permanência ao ensino obrigatório e gratuito, além da oferta do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência a ser ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Cabe salientar que nesse período histórico, conforme aponta a tese de Garcia (2004), o país (contexto micro) e o mundo (contexto macro) estavam marcados por profundas contradições econômicas e sociais, com as preocupações voltadas para a reorganização do capital, que, a partir da ideia da acumulação flexível, promove uma produção organizada tecnologicamente que se utiliza da ideia do trabalho em equipe para continuar explorando as condições de trabalho e, conseqüentemente, desenvolver o controle social. De acordo com Garcia (2004, p. 33):

Essa “crise cíclica” do capital tem como expressão o desemprego, a expansão do trabalho informal, índices elevados de pessoas sem renda, sem teto, sem terra, com um aprofundamento da violência urbana e rural. O novo modelo de acumulação tem expressão numa “globalização excludente” que reorganiza o trabalho em nível internacional pela interferência de alguns países e empresas sobre o papel dos trabalhadores e as capacidades tecnológicas de cada nação [...], redefinindo assim as desigualdades entre os países no que se refere à produção e ao consumo mundial.

Dessa maneira, as influências dos contextos macro vêm subsidiar as análises que realizamos utilizando a perspectiva do Ciclo de Políticas de Ball (1994), considerando que a formulação das políticas públicas brasileiras que buscam oferecer condições adequadas de ensino aos alunos considerados público da educação especial sofreu influência das aspirações elencadas nos documentos internacionais, principalmente da Declaração Mundial de Educação para Todos – Conferência de Jontiem (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), eventos extremamente significativos, pois, conforme nos apresenta Matiskei (2004, p. 192),

[...] garantiram o imprescindível espaço para uma ampla discussão sobre a necessidade de os governos contemplarem propostas que reconhecessem a diversidade dos alunos e os meios e modos para garanti-las, o que resultou em um compromisso da maioria deles para trabalhar pela inclusão educacional.

As conferências internacionais realizadas na década de 1990, dando destaque à Conferência de Jontiem, na Tailândia, permitiram novas discussões a respeito dos rumos das

políticas públicas em educação e evidenciaram novos olhares a respeito das necessidades básicas de aprendizagem, sejam elas crianças, jovens, adultos, mulheres ou grupos desamparados (dentre eles, as pessoas com algum tipo de deficiência). Conforme Torres (2001, p. 8), “durante a década de 90, a Educação para Todos serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica”, isso porque, como efeito do compromisso assumido nessa Conferência, todos os países foram estimulados a elaborar Planos de Educação que contemplassem as metas contidas no evento. O Brasil elaborou um Plano Decenal de Educação para todos de forma a assegurar em dez anos (1993-2003), a todos os seus alunos, os conteúdos mínimos necessários para a universalização do ensino e erradicação do analfabetismo.

Já a Declaração de Salamanca (1994) embasa tanto as diretrizes educacionais inclusivas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) quanto os demais documentos legais promulgados até hoje, considerando que prevê que “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p. 5).

Influenciada por tais promulgações internacionais, a LDB 9394/96 vem divulgar no Brasil com mais veemência o discurso da educação para todos. Algumas das estratégias do legislador para atender a inclusão dos alunos-público da educação especial foram reservar nessa Lei a redação de um capítulo (V) à Educação Especial, e, posteriormente, criar uma secretaria de Educação Especial a nível nacional – SEESP para, assim, apresentar as ações políticas governamentais mais gerais.

De acordo com a LDB 9394/96, a proposta da inclusão educacional é referendada a partir da Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica tendo por finalidade “o desenvolvimento integral de todas as crianças, do nascimento aos seis anos, inclusive as com necessidades educacionais especiais, promovendo seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural” (BRASIL, 1996, Art. 58).

No contexto brasileiro, foi a partir dessa lei que se desencadearam outros documentos que passaram a ser divulgados pelo governo federal no intuito de normatizar as Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil, a fim de contemplar os objetivos e propostas vigentes nos anos 1990 e 2000. Foram sancionados decretos, portarias e vários programas em âmbitos nacional, estadual e municipal para o atendimento da demanda das pessoas que são público da educação especial, dos quais podemos destacar a criação do Conselho Nacional

dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade)<sup>15</sup>, o Decreto 3.298/99, que institui a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de Deficiência, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, pela qual o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Situamos, aqui, um dos Programas do MEC/SEESP de grande *repercussão* nacional, e, a nosso ver, uma importante estratégia política, o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, implementado no ano de 2003, estendendo-se até 2013. Destacamos a palavra *repercussão* considerando que, diferentemente das demais ações governamentais anteriores, esse programa de formação produziu ações junto às redes municipais, tendo como um dos principais objetivos “[...] formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2005, p. 10).

O Programa iniciou-se por meio de um Seminário realizado em 2003 com alguns dirigentes (gestores e/ou educadores) dos municípios considerados polos, os quais, posteriormente, receberiam financiamentos do MEC/FNDE<sup>16</sup> para realizar outros Seminários de formação, na mesma direção teórica e científica da perspectiva de educação inclusiva, com os demais municípios de sua abrangência.

De acordo com Medeiros (2013, p. 8), “a seleção desses municípios-polo levou em consideração os indicadores como o número de matrículas na Educação Especial, o censo populacional do IBGE, acessibilidade e intercomunicação com suas áreas de abrangência”. Dessa forma, cada Unidade Federativa detinha seus municípios-polo escolhidos também geograficamente, que tinham a função de multiplicar os ideais da educação inclusiva para outros municípios de sua abrangência por meio de seminários regionais, sendo esses considerados formadores em sua realidade local.

Buscou-se, portanto, promover o objetivo nacional de atingir todos os municípios do país, inclusive profissionais dos CAPs, os quais, embora pertencentes à rede federal de ensino, fazem parte das propostas políticas nacionais de inclusão educacional. Esses elementos

---

<sup>15</sup> O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) é um órgão superior de deliberação colegiada, que faz parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), responsável para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social. Fonte: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>

<sup>16</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), prestando assistência técnica e financeira na educação aos municípios brasileiros, a partir de repasses de dinheiro do governo feitos através do PAR- Plano de Ações Articuladas. Outras informações em: <http://www.fnede.gov.br/fnde/institucional/quem-somos>

indicam que, nesse determinado momento histórico, as políticas de educação inclusiva ganhavam força e espaços nos micro contextos por meio da formação multiplicadora.

Com a ampliação da participação desse público nos diferentes espaços sociais e educacionais tomada como resultado de lutas históricas da população, o público da educação especial e/ou envolvida com ele, surge, nesse contexto, a necessidade de estabelecer normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência física, visual ou com mobilidade reduzida.

Sendo assim, no ano de 2005 o governo federal promulgou o Decreto nº 5.296/04, o qual veio regulamentar as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, que tratam, especificamente, sobre as normas técnicas para a acessibilidade física e arquitetônica dos diferentes tipos de instituições, sejam elas sociais, comerciais, educacionais. Esse Decreto teve desdobramentos em todo sistema público e privado, pois passou a se tornar responsabilidade pública privar e fiscalizar os diferentes estabelecimentos quanto à efetivação dos princípios normativos contidos no documento.

Conforme Lopes (2009, p. 129), a “inclusão na contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, e um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia”. Sendo assim, no período de dez anos desde a promulgação dos Decretos citados, verificamos que diferentes instituições foram se adaptando às normas e muitos espaços, desde as universidades até as escolas de educação básica, tiveram que ser modificados ou reorganizados de acordo com as necessidades das pessoas em seus diferentes aspectos, e, além disso, todo imóvel a ser construído requer atendimento às normas vigentes.

Porém, existem pesquisas que evidenciam, tais como Santos (2010), Flagliari (2012) e Nozu (2012), que nem sempre os investimentos necessários para a execução dessas regulamentações são viabilizados pelos sistemas que gestam as instituições públicas conforme consta nas políticas públicas, que iremos verificar mais adiante na situação dos próprios CAPs, os quais, mesmo possuindo alunos que utilizam cadeiras de rodas e/ou com mobilidade reduzida, não têm as adaptações e recursos que atendem às suas necessidades.

Nesse sentido, “garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo” (LOPES, 2009, p. 129). Para tanto, no ano de 2006, o Brasil ratificou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU<sup>17</sup>, 2006), assegurando o sistema educacional

---

<sup>17</sup> A ONU- Organização das Nações Unidas é um organismo internacional formado por países que se reúnem voluntariamente para trabalhar pela paz e pelo desenvolvimento mundiais. Fonte: <https://nacoesunidas.org>

inclusivo em todos os níveis de ensino com medidas de apoio a serem adotadas pelas Unidades Federativas brasileiras e estabelecendo a educação inclusiva como direito inalienável das pessoas com deficiência.

Uma dessas medidas foi criar e legitimar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs (instituído pela Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007), e entendido como mecanismo necessário para realização do AEE e “fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2008a, Art. 1º). A implantação desse programa acontece por meio de uma seleção realizada pelo MEC a partir do envio de propostas das redes da educação básica. De acordo com a necessidade apresentada pelo gestor da educação, por meio do Plano de Ações Articuladas-PAR<sup>18</sup>, com comprovação de matrícula do público a ser atendido constado no Censo Escolar<sup>19</sup>, o MEC financia as SRMs com diferentes recursos<sup>20</sup> pedagógicos, mobiliários e equipamentos tecnológicos de acessibilidade.

De acordo com Brasil (2009, § 3º), as SRMs são “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”, destinadas às escolas públicas de todo o país, inclusive para os CAPs, mediante a indicação das Secretarias Estaduais de Educação e a matrícula de aluno(s)-público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/Inep. A viabilização desses recursos nesse período histórico fez parte de todo um programa de investimento técnico e financeiro que o governo federal buscou para possibilitar o acesso ao público da educação especial ao ensino regular para que participasse mais ativamente do processo educacional.

Esse Programa fez parte de todo um conjunto de propostas do governo 2003-2010, cujo ápice foi a publicação pelo MEC da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva – que, mesmo não tendo o status de documento legal, apresenta as diretrizes atuais da educação especial em nosso país.

---

<sup>18</sup> O PAR refere-se ao planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os estados e o DF devem fazer com propostas de ações a serem realizadas dentro um período de quatro anos, o qual é analisado pelo MEC e FNDE, sendo que este faz os repasses necessários à concretização das ações.

<sup>19</sup> O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações (alunos, turmas, profissionais escolares, rendimento escolar etc.) da educação básica, sendo o responsável pelo levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional, realizado todos os anos e coordenado pelo Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep). Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

<sup>20</sup> As descrições da composição dessas salas, bem como suas especificações técnicas e as condições gerais para sua implementação, constam do Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010).



Tal Política reforça a concepção da modalidade Educação Especial apresentada pela LDB 9394/96, de que não é substitutiva ao ensino comum para alunos com deficiência, mas assume uma natureza complementar e/ou suplementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, com os objetivos de promover o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, e, assim, orientar os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, buscando garantir (BRASIL, 2008a, p. 10):

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A política de 2008, ovacionada pelo governo e divulgada em todo país mediante ações e programas citados anteriormente, fez surgir um olhar mais formativo e prático sobre a educação inclusiva e influenciou a maioria das elaborações dos documentos nesse período histórico.

Dentre eles, estão o protocolo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008, que toma como base a universalidade dos Direitos Humanos, e, em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 4, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, e a matrícula do aluno com deficiência em escolas especiais e/ou centros de atendimento especializado fica condicionada à matrícula desse aluno na escola regular. Essa Resolução cita a especificidade de o AEE ser inserido no PPP da escola, conforme consta de seu 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 atuam 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).

Em decorrência da Convenção de 2008, o Brasil incorporou em 2009 a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), assinada em 2007 na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), a qual, além de tratar internacionalmente sobre os direitos desse público, pontua a respeito das obrigações jurídicas do Estado e da sociedade brasileira. A aprovação desse documento ocorreu com status de emenda constitucional (Constituição de 1988, art.5º, §3º), assumindo um valor imediato e superior às demais leis e normas. Em específico à educação, no Art. 24 exalta-se o dever do sistema educacional brasileiro em se tornar inclusivo para garantir o direito à educação inclusiva sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, impondo às Unidades Federativas que se ajustem para que isso aconteça.

Tais ações são reflexos da compreensão em que toma o Brasil como parte de um mundo globalizado, país emergente de importante ascendência econômica que precisa expandir sua capacidade produtora e consumidora de bens e produtos. Nesse contexto, tais políticas neoliberais encontram respaldo para a efetivação de suas ações, nos anseios e lutas históricas promovidas pelos movimentos sociais visando à ampliação e à melhoria de condições de inserção social e educacional das “minorias” excluídas no país.

Assim, considerando o crescimento dos movimentos sociais promovidos pelo público da educação especial, o Brasil teria que se adequar às normas internacionais, e o Estado Democrático de Direito, que iremos aprofundar mais a frente, cresce na medida em que se normatizam as políticas. Nesse movimento,

É preciso, então, entender que tudo isso ocorre não porque existe um poder escondido manipulando o mundo, mas que o mundo se organiza no fluxo de diferentes práticas e racionalidades. Na racionalidade de mercado mundial, as políticas inclusivas puderam ganhar espaço e desenvolver-se porque, de certa forma, corroboram com esse processo maior que não é de forma alguma, unificado (ROOS, 2009, p. 26).

Para tanto, como uma das ações que buscam garantir esses direitos, em 2011 o Decreto nº 6571/2008 (que dispõe essencialmente sobre a regulamentação do AEE enquanto um serviço da educação especial) é revogado e o seu texto incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, o qual institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (FUNDEB), estabelecendo a dupla computação das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular que possui o AEE.

Nesse momento, vemos em jogo a situação das escolas especiais que perdem o apoio financeiro relacionado às matrículas de alunos que se desligaram de suas dependências para frequentarem a escola regular. Torna-se mais econômico para o governo investir em instituições que já estavam dentro do orçamento educacional, e, dessa forma, a subvenção àquelas instituições refere-se especificamente aos alunos que, em virtude de um processo histórico pessoal de exclusão, encontram-se fora da faixa etária de escolarização obrigatória.

Além desses documentos que norteiam a Educação Especial, outras ações que o governo buscou para viabilizar esses direitos foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 2013, e o Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020, considerados as regulamentações mais recentes sobre a organização do sistema educacional brasileiro. O PNE 2011/2020, além de tratar de metas e propostas para assegurar a ampliação dos recursos financeiros à educação inclusiva em função do aumento na matrícula de alunos com deficiência, reafirma a função da Educação Especial

[...] como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao ensino superior); realiza o atendimento educacional especializado (AEE); disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2010, p.1).

Podemos verificar que as propostas elencadas nas políticas públicas educacionais de inclusão nos levaram a situar os principais documentos e programas oficiais que influenciaram os textos em torno da inclusão como importantes produções que emergiram conforme o contexto político, econômico e social mundial e cujas demandas, advindas de forças de poder diferentes e movimentos sociais, fazem surgir no Brasil políticas influenciadas pelo contexto mundial a fim de normatizar nacionalmente o que se pretende no contexto macro, atendendo ao que, conforme Roos (2009, p. 21):

[...] estamos vendo hoje no plano da educação inclusiva: a criação do sentido da escola para todos vinculado à escola regular, que regulada por uma economia de mercado neoliberal e por uma justiça globalizada, serve como estrutura de recepção, ao mesmo tempo para normais [...] e sujeitos diferentes e de instrumento para a segurança da sociedade, para o controle do risco econômico que representaria a permanência desse contingente da população fora de circulação.

Visualizamos, dessa forma, que as ações governamentais não surgem do nada, como se fossem para garantir o bem-estar das pessoas; elas têm finalidades principalmente econômicas. Por exemplo, com a obrigatoriedade de matrícula dos alunos-público da educação especial nas escolas regulares, o Estado repassa para a instituição escolar a responsabilidade da promoção de ações que contribuem com sua permanência no ambiente escolar, e com a possibilidade da matrícula dupla em um mesmo espaço, deixa de investir nas instituições especiais, que, em seu funcionamento, necessitam de muito mais recursos humanos e materiais do que uma escola regular.

Com a inclusão educacional, torna-se também mais lucrativo, permitir a inserção de conhecimentos relativos às deficiências em todos os cursos de licenciaturas do país, contribuindo na formação de forma geral dos docentes, não somente daqueles que irão atuar na Educação Especial.

Dessa maneira, buscamos deslocar um pouco mais nossos olhares sobre algumas palavras e discursos presentes nas produções das políticas de inclusão para, assim, realizarmos outras análises possíveis sobre os desdobramentos, contradições e consensos.

## **2.2 A produção da palavra e do discurso: inclusão, deficiência, diferença**

A epígrafe de Skilar (2006), citada no início deste capítulo, aponta-nos que não devemos mudar só porque o texto, a lei e/ou as políticas o dizem, ainda que tenha mostrado aspectos relevantes para a inclusão escolar dos alunos-público da educação especial.

Nesse sentido, consideramos que as ações do âmbito governamental apresentadas anteriormente nos revelam o apoio e o incentivo das políticas públicas ao conceito de inclusão como forma de reconhecimento do sujeito enquanto ser social e de direitos e como resultado dos movimentos sociais, ao mesmo tempo que estabelecem a responsabilidade de custeio dos serviços da Educação Especial pelo Estado. Mas, observando as nossas escolas, questionamos: os pressupostos políticos estão próximos da realidade escolar em relação à educação inclusiva?

Para Ball e Mainardes (2011, p. 13):

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. [...] as políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos

que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

Por tais considerações é que destacamos a utilização de algumas palavras nas políticas educacionais levando em conta suas relações históricas e sociais com o poder e o saber, conforme nos instiga Foucault (2005a), a partir da perspectiva de análise do discurso. Dessa forma, buscamos conhecer como os elementos de discursos das políticas de inclusão podem produzir efeitos de verdade, sendo que os posicionamentos originários dessa compreensão ocorrida como fundo de verdade podem invalidar, desqualificar ou excluir. Não estaria na contramão de seu próprio sentido?

A palavra *inclusão*, expressa em políticas educacionais (BRASIL, 2005; BRASIL, 2008), traz consigo discursos direcionados ao que seria um novo paradigma, uma nova perspectiva que irá revolucionar o sistema educacional (GARCIA, 2014) e, por isso, emergente à constituição de uma nova escola. Do ponto de vista das práticas discursivas, a inclusão é assim tomada como uma verdade pela sociedade por meio dos enunciados contidos nos documentos políticos. Nesse sentido, as políticas públicas empoderam-se dos discursos da inclusão e, ao mesmo tempo, conferem-lhe poder e saber, legitimando ações, programas e propostas em prol da efetivação de uma inclusão de “todos” no sistema escolar.

Ampliando nossas discussões sobre a inclusão a partir da relação entre poder e o discurso da verdade, elencamos o próprio Foucault (2005b, p. 28), que se pergunta: “qual é esse tipo de poder capaz de produzir discursos de verdade que são numa sociedade como a nossa, dotados de efeitos tão potentes?”.

Numa dimensão foucaultiana de poder, ele se expressa a partir das relações, ou seja, não há somente um detentor de poder, o que existem são relações de poder. Sendo assim, a inclusão escolar torna-se uma potência para os discursos neoliberais<sup>21</sup>, os quais afirmam e reafirmam expressões tomadas enquanto verdades, como, por exemplo, o “fim da exclusão” ou “todos na escola”, tornando-se tanto uma estratégia biopolítica que ao incluir, governa o coletivo, como, ao mesmo tempo, estratégia do poder disciplinar, que busca fornecer segurança ao cidadão.

Nesse sentido, trazemos como base os estudos que Lopes (2009; 2009<sup>a</sup>; 2011; 2013) realiza sobre a inclusão escolar, em que a autora faz uma crítica à inclusão como uma prática

---

<sup>21</sup> O (Neo) liberalismo diz respeito “a um princípio e um método de racionalização do exercício de governo” Foucault (1997, p. 90), que tem como principal objetivo promover o aumento da circulação da mercadoria do mundo globalizado, e para isso há o mínimo de interferência possível do Estado, o qual atua como regulador, e um aumento no incentivo às privatizações e à abertura econômica.

política de governmentação do Estado neoliberal, que ocorre sobre a população por meio de processos de disciplina e controle, em que o Estado diminui cada vez mais a sua participação no mercado produtivo, bem como sua responsabilidade social, para, assim, educar as pessoas, tornando-as hábeis para competirem nesse mercado e adquirir responsabilidades de caráter social. Nessa espécie de “jogo neoliberal”, para Lopes (2011) “a educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações” (LOPES, 2009, p. 154).

Essa autora propõe entender a inclusão enquanto um imperativo do Estado sobre todos e sobre cada um, de maneira que se torna uma das formas de manter o controle econômico e social no mercado contemporâneo, articulado como uma estratégia da norma, para governar menos e mais conforme a própria Lopes (2011, p. 283) ressalta:

[...] fazer uma crítica radical a tais políticas não significa ser contra elas. [...] deixar claro que o uso que aqui faço do conceito da inclusão, ou seja, não o entendo como um mobilizador de um lugar de salvação, nem tampouco como uma conquista política da direita e da esquerda. Trata-se, a meu ver, de entender a inclusão como uma invenção que é deste mundo, uma invenção da modernidade que está constantemente sendo modificada, atualizada, e, portanto, ressignificada a partir de diretrizes globais.

Não pretendemos aqui fazer um paralelo conceitual entre inclusão e exclusão até porque, seguindo o pensamento foucaultiano, conforme expõe Edwald (1993, p. 28), “o antagonismo das lutas não passa por uma lógica dos contrários, da contradição e da exclusão de dois termos separados e opostos”. Por isso, consideramos que, ao falar de inclusão, estamos também falando de exclusão, já que não podemos eliminar esse complexo que nos é real, um problema presente. Não buscamos, para tanto, uma explicação sobre uma oposição binária, como se os estivéssemos separando, tendo em vista que consideramos inclusão/exclusão como “composições de um mesmo jogo” (LOPES, 2009a, p. 112) contemporâneo, em que a inclusão é forjada a partir da noção de exclusão.

Nessa ótica, Lopes (2011) mostra a produtividade do conceito in/exclusão devido ao caráter relacional e subjetivo que a própria inclusão adotou no modo contemporâneo com a exclusão, já que nas experiências não mais se opõem, mas se articulam sob uma forma perversa que, ao mesmo tempo em que aproximam as pessoas, não se pode falar da exclusão do Estado ou de acesso às instituições. Para ampliar nossa discussão a respeito, valemo-nos de Skilar (2006, p. 28),

[...] ao se tratar de um mesmo sistema – reitero: político, cultural, jurídico, pedagógico –, os processos de exclusão e inclusão acabam sendo muito

parecidos entre si, sendo então a inclusão um mecanismo de controle que não é o oposto da exclusão, senão que o substitui como processo de controle social. [...] A inclusão e exclusão ao se tratar das duas únicas possibilidades de localização do outro – as quais como já mencionei, acabam sendo um único lugar –, não são senão a perversão da ordem e do exercício de uma lei estéril que tem como finalidade unicamente a congruência.

Outra palavra a que nos propomos analisar, considerando as dimensões históricas, políticas e sociais, é *deficiência*. Pesquisadores como Nozu (2011), Skliar (2006) e Skilar e Souza (2001) corroboram estudos acerca dos discursos sobre esse conceito, situando-o tanto no campo político quanto nas práticas sociais. Todavia, antes de trazer as contribuições desses estudiosos, gostaríamos de explanar sobre o conceito de *normalização* em Foucault, que está estritamente ligado e problematizado à palavra deficiência. Para Foucault (2008a, p. 154), “compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ela introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais”.

Trazendo esse pressuposto para o âmbito (e não somente) educacional a partir do pensamento foucaultiano, entendemos que a noção de norma pode estar ligada à disciplina quando se incide sobre um corpo individual, processo chamado normação, caracterizando e, ao mesmo tempo, separando o que é normal do anormal (FOUCAULT, 2008c). Mas a norma incide também:

[...] sobre um corpo coletivo do qual esse corpo individual faz parte e ao qual contribui para dar sentido, *isso porque*, a norma, ao mesmo tempo em que permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros — capturando- -os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis —, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma (VEIGANETO, 2001, p. 115, grifo nosso).

Ao ser utilizada como estratégia do biopoder – este sendo o poder que incide sobre a população, regulamentando o comportamento e as ações da vida –, há uma irradiação dessa norma para todos os setores da sociedade, ocorrendo o fenômeno da normalização. Aqui se encontra, aproxima-se e, ao mesmo tempo, tenciona-se a palavra deficiência, considerando, segundo Foucault (2008c, p. 83), que “[...] a norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é o primeiro, e a norma se deduz dele [...]”. Nesse sentido, a inclusão surge como uma estratégia do que Foucault denomina de biopolítica:

[...] a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica - por meio dos biopoderes locais - se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas (REVEL, 2005, p. 26).

Sintetizando, quando a norma atua sobre o “corpo orgânico dos indivíduos (objetivando-os e subjetivando-os)” (GADELHA, 2009, p.175) por meio dos mecanismos disciplinares, ela é denominada normação, constituída a partir de uma norma universal moderna, que, em seguida, distingue a população em normais e anormais. Já a normalização diz respeito à atuação dos mecanismos de segurança do mundo contemporâneo, em que a norma é constituída a partir do normal, determinado em cada grupo a partir de mecanismos de regulamentação (LOPES, 2011). Dessa forma, as relações são pluralizadas e criam-se estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população.

Pelo movimento histórico que realizamos mediante os principais documentos legais e normativos analisados, pudemos identificar uma necessidade contínua de dar o nome “politicamente correto” àqueles indivíduos entendidos como o “objeto de conhecimento do problema”, a saber, os alunos-público da educação especial. A esse respeito, Skliar (2006) faz uma discussão que nos leva a mais uma descontinuidade sobre o conhecimento do discurso. Para ele, “é justamente nas mudanças de nomes, de eufemismos politicamente corretos, que mais se notam os diferencialismos” (SKLIAR, 2006, p. 24).

A preocupação, que se nota, é não se está situando historicamente a pessoa enquanto um sujeito em suas condições específicas, mas, pelo contrário, há uma universalização dos saberes dos desqualificados para que se normalizem à estrutura existente e, para isso, modificam-se os nomes para gerar uma falsa imagem de que algo está se modificando na realidade do problema da inclusão. Sobre isso, ainda é destacado que:

[...] a questão de mudanças de nome não produz necessariamente nenhum embate, nenhum conflito, nem inaugura novos olhares em nossas próprias ideias acerca de quem é o outro, de qual é a sua experiência, de que tipo de relação construímos ao redor da alteridade e de como esta se relaciona comigo mesma. Pelo contrário: perpetua até o cansaço o poder de nomear, o poder de designar e a distância do outro. [...], seja este denominado “deficiente”, “com necessidades educacionais especiais”, “com diversidade” e “com diferenças” etc. Há em todas elas a presença de uma (re)invenção de um outro que é sempre apontado como a fonte do mal, como a origem do problema, como a *coisa a tolerar*. (SKLIAR, 2006, p. 25, grifos do autor).

Nesse sentido, não se trata de reconhecer a alteridade do outro, mas de o “aceitar, tolerar” sua existência sem se envolver com sua realidade, suas demandas, enfim, sobre as



condições nas quais este se produz e, ao mesmo tempo, é produzido. Os sentidos de sua existência são tomados como um dado a ser tolerado e não a ser reconhecido e potencializado.

Nozu (2011) destaca, em sua pesquisa, sobre os discursos médico e social da deficiência ao longo da história, contribuindo também com a nossa discussão. Pela racionalidade médica, a deficiência é patológica e o poder está no saber clínico, e a normalização vem reforçar esse discurso fixando “no sujeito com deficiência o foco da mudança, responsabilizando-o pelo avanço ou estagnação de suas interações sociais e delegando às instituições a oferta de recursos e serviços que promovessem a normalização de suas condições de existência” (NOZU, 2001, p. 45). Já pelo discurso social, institucionaliza-se o dever da sociedade e do Estado com a deficiência: colhem-se dados estatísticos, caracterizam-se os indivíduos, reconhecem a escola para todos, o que são para Nozu (2011, p. 48) e “sob a perspectiva foucaultiana, estratégias biopolíticas para conhecimento, esquadramento e controle das populações”.

Não há como situarmos o sujeito em suas especificidades ou em suas necessidades se o universalizarmos dentro de padrões gerais que mais desejam normalizá-lo do que considerá-lo na sua história, no seu momento, no seu desejo. A concepção que fazemos é que a deficiência não pode ser objetivada pela sua anormalidade ou diferença, conforme explicita Skliar (1999, p. 18):

Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade.

Sendo assim, entendemos que a noção de deficiência é uma invenção dada a partir do referente normal para uma dada norma, ou seja, a deficiência é uma fabricação da norma a partir do normal, na comparação com o outro. Anormalizarmos a deficiência de uma pessoa, quando no caso a isolamos em hospitais psiquiátricos, já o que não é dado pelo normal é a materialidade do corpo. Diante disso, a mudança cultural é uma mudança de interpretação e de tomada de outros referentes que não aqueles da normalidade cognitiva ou sensorial.

A discussão desloca-se, então, para o poder da palavra *diferença*, considerando o que Skliar (2006) problematiza sobre a questão do outro/obsessão pelo outro. Ou seja, o entendimento sobre a diferença considerada em si mesma está se limitando em uma obsessão pelo diferencialismo dos “diferentes”, levando-nos a nos preocupar mais com o que está saindo na normalidade. Nesse caso, a diferença está ligada à identificação do sujeito e à

oposição entre dois pontos. Skliar (2006, p. 24) argumenta que “o problema não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a ‘melhor’ definição de ‘diferenças’, mas em como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros ‘diferentes’, uma alteridade ‘diferente’”.

Ou seja, as diferenças só podem ser produzidas num mesmo campo político quando se consideram as experiências culturais e as práticas sociais dos saberes locais (LOPES, 2007). No espaço escolar, as diferenças dos alunos e dos profissionais compõem os cenários e os ambientes educativos, promovendo práticas que levam a novas formas de aprendizagem, como possibilidades que não nos limitam. Pois, de acordo com Roos (2009, p. 29),

A diferença tem dimensão intensa – e ingovernável. Entendida como intensidade afirmativa, a diferença é uma força capaz de se furta ao controle. Ainda que sempre de novo tentemos dominá-la, rotulá-la. E conseguiremos fazê-lo... em parte. Conseguimos prender e apreender sempre somente partes mínimas da diferença; ela tem muito mais a oferecer às nossas práticas educativas e às nossas experimentações de aprendizado.

Nesse contexto, bem parecido com a palavra diferente encontra-se os discursos pela diversidade, que aparece em vários documentos orientadores do MEC sobre a educação inclusiva, ligada muito mais à ideia de respeito e tolerância (SKLIAR, 2003; 2006). Para nós, essa ideia universaliza todas as diferenças em um mesmo pacote, de forma a aceitá-las e mantê-las da maneira como se encontram, sem haver provocação ou sem promover rupturas e descontinuidades.

Isso está explícito, por exemplo, em uma das referências mais atuais dentro das políticas públicas educacionais de nosso país, que traz como uma das premissas do PNE 2011-2010 o “respeito e atendimento às diversidades étnicas, religiosas, econômicas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 1). Conforme Lasta e Hillesheim (2014, p. 144):

Nessa perspectiva, as políticas públicas de inclusão são compreendidas como um dispositivo de governo que envolve um conjunto de discursos (pedagógicos, médicos, psicológicos, econômicos, culturais, entre outros) que se articulam através de enunciados científicos e justificam medidas administrativas e educacionais a serem implementadas através de diferentes instituições envolvidas no processo, tendo como “função principal responder a uma urgência” (apud FOUCAULT, 2006, p. 244).

Sendo assim, a inclusão escolar dos alunos-público da educação especial e o próprio AEE podem ser entendidos como estratégias para a normalização do anormal e/ou, ao mesmo tempo, respectivamente, como estratégias e mecanismos do biopoder legitimados pelas

políticas públicas elaboradas, organizadas e efetivadas não somente por meio da ação do Estado, mas por inúmeros mecanismos que se relacionam e articulam-se. Ora, analisar as práticas de poder, para Foucault (2004, p. 238),

[...] não se trata evidentemente de interrogar o “poder” sobre sua origem, seus princípios ou seus limites legítimos, mas de estudar os procedimentos e as técnicas utilizados nos diferentes contextos institucionais para atuar sobre o comportamento dos indivíduos tomados isoladamente ou em grupo, para formar, dirigir, modificar sua maneira de se conduzir, para impor finalidades a sua inação ou inscrevê-las nas estratégias de conjunto, conseqüentemente múltiplas em sua forma e em seu local de atuação; diversas da mesma forma nos procedimentos e técnicas que elas fazem funcionar: essas relações de poder caracterizam a maneira como os homens são governados, uns pelos outros [...].

Dessa forma, ao analisar os discursos da inclusão contidos nas políticas públicas sob o pensamento foucaultiano, entendemos que existem formas particulares de “governo” que determinam como a inclusão escolar, enquanto um modo de experiência singular, produz a objetivação dos alunos, que, nesse caso, são as pessoas que estão na condição de alunos-público da educação especial e não são tratados como sujeitos em suas próprias relações subjetivas.

Nesse processo de objetivação, tais alunos têm a garantia de acesso e permanência na escola, entendida como uma instituição disciplinar, a qual, por meio de práticas disciplinares, torna-os objeto de conhecimento. Ou seja, o aluno-público da educação especial, por não se adequar à norma, é objetivado para tornar-se dócil e útil, e, ao mesmo tempo, tornar-se objeto para produção de um determinado tipo de saber.

Os documentos apresentados em nossas reflexões até o momento sinalizam alterações importantes das políticas educacionais voltadas para a Educação Especial, principalmente no que se refere ao direcionamento dessas políticas para a inclusão escolar, mas será que, na prática, conseguimos sair da perspectiva da deficiência para as diferenças e a inclusão? Com base na abordagem de Ball e Bowe (1992), chegando ao contexto da prática é que as políticas passam por interpretações dos inúmeros agentes sociais (destacando o papel dos professores e profissionais da educação), os quais, a partir de suas diferentes histórias, valores e experiências, produzem diferentes efeitos, que implicam alterações nos textos e até mesmo transformação dessas políticas. Além disso, conforme afirma Mendes (2006, p. 395):

Ao mesmo tempo em que o ideal da inclusão se globaliza e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, são renovadas velhas controvérsias, que

estavam também presentes no ideário da integração escolar, e que se referem às formas de efetivá-la.

A referência que Mendes (2006) faz à integração escolar diz respeito ao movimento anterior ao da inclusão, quando aconteceu o início à institucionalização da educação especial em nosso país, e, ainda, segundo Mendes (2006, p. 397), “coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da normalização no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de integração escolar” , quando predominavam classes especiais nas escolas públicas e escolas especiais privadas ou filantrópicas, e as crianças consideradas não aptas à sala regular eram encaminhadas para essas classes. De acordo com Carvalho (2000, p. 27),

A integração, como um processo psicossocial, era defendida em suas várias formas, desde a proximidade física até a integração instrucional, nas classes comuns. Ao se chegar a esse nível satisfatório do processo, entendia-se que a criança teria alcançado a corrente principal (maistream), ou a normalização, na medida em que suas condições de vida se aproximavam das de seus pares normais.

Já a inclusão educacional compreende o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de sua classe, cor ou gênero, ou ainda de suas diferenças físicas, sensoriais e intelectuais. Essa perspectiva, no contexto do texto político, pressupõe o reconhecimento das diferenças como enriquecimento educativo e social, e, segundo seus pressupostos, não se trata apenas do acesso a salas e escolas regulares, mas da permanência de todos em suas necessidades atendidas, a partir da articulação de ações que visam à acessibilidade, à interação participativa, ao projeto político-pedagógico, à criação de redes e de parcerias, à formação de professores e ao atendimento educacional especializado.

É preciso refletir que, quando falamos em inclusão escolar, não estamos nos referindo apenas à “presença” ou à “socialização” dos alunos que são público da Educação Especial com as demais (objeto de estudo da presente pesquisa). Conceber os pressupostos inclusivos às práticas existentes hoje na educação tem se mostrado um desafio para vários segmentos: a família, a escola, educadores, serviços de saúde etc.

Pensemos a inclusão sob a ótica genealógica foucaultiana das “memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 2006, p. 171).

Através dos estudos realizados como os de Figueira (2008) e Lanna Júnior (2010), são conhecidas a história do movimentos sociais de luta e as inúmeras conquistas em termos de

garantias de direitos e de ascensão do público da educação especial ao mercado de trabalho, incluindo aqueles compostos de grupos de pessoas surdas, com cegueira ou das próprias famílias, e as relações dessas conquistas com as legislações existentes com foco no público da educação especial, ainda que sobreponham os interesses do Estado e da própria sociedade, pois, como já afirmamos, o poder encontra-se também nessas relações. De acordo com Roos (2009, p. 18),

[...] é nas intersecções dos movimentos reivindicatórios, das legislações, do interesse do Estado, da sociedade civil, ou seja, dos saberes e poderes que circulam e constituem as realidades que vivenciamos, subjetivando-nos de diferentes formas, que as ideias, as práticas, os sentidos são construídos.

Entretanto, é importante questionar sobre as condições de trabalho que a sociedade oferece para estes grupos. Na nossa atualidade existe trabalho para todos e qual a relação entre empregabilidade e esse público? Segundo Santos (2008, p.512):

Durante muito tempo, houve por parte do poder público um silêncio político sobre a inserção dos deficientes no mercado de trabalho. As políticas públicas para a criação de novos postos de trabalho para pessoas deficientes, a implementação e efetivação da legislação que reserva cotas para esse segmento populacional no serviço público ou em empresas de médio e grande portes são os principais mecanismos que devem ser acionados para permitir a inclusão de pessoas deficientes no mundo do trabalho.

Para além de que estarem de fato inseridos no mundo do trabalho, o que existe de produtivo é a efetivação de políticas públicas da seguridade social, saúde, previdência e assistência social - da educação e habitação, as quais são utilizadas pelo sistema capitalista para reparar as injustiças por meio do princípio da solidariedade entre os sujeitos, a fim de diminuir as desigualdades produzidas e mantidas pelo próprio sistema. (SANTOS, 2008).

Refletir sobre essas questões contribuem para o entendimento das armadilhas dos discursos da inclusão, que não são apresentadas para os grupos sociais, considerando que aqui acontece o movimento de captura e resignificação das pautas de reivindicação dos movimentos sociais pelo Estado neoliberal, que iremos discutir mais especificamente um pouco adiante no texto.

Ao assegurar a inclusão a partir dos instrumentos legais, o Estado não está preocupado com a efetivação de ações políticas capazes de sustentá-la. E isso nos revela a necessidade de uma ruptura, de mudanças práticas que realmente ofereçam condições adequadas de ensino aos alunos que são público da educação especial. No olhar de Mendes (2006, p. 401), “não há

como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade, fruto de uma das piores sistemáticas de distribuição de renda do planeta”. Nesse aspecto, Mello (2010, p. 17) também discorre:

Em essência, a implementação de políticas públicas é pontuada por um conjunto de leis e documentos oficiais que visa a especificar as ações inclusivas. As práticas, entretanto, confrontam tanto com os conflitos e tensões originados pelas condições sociais gerais quanto com as propriedades dos sistemas educacionais.

Ou seja, esse empoderamento articulado do público da educação especial, visualizado em nosso país com mais ênfase nos anos 2000, em conseguir ter o seu acesso garantido às escolas, pode ser visto ao mesmo tempo como uma estratégia da *governamentalidade*, em que, governando todos e cada um, acabam se esquecendo das especificidades de cada realidade, de cada micro espaço e tempo.

Dessa maneira, a inclusão desses alunos na escola comum torna-se uma alternativa esperta e bem articulada, na qual unificam as propostas e políticas em decretos e leis numa perspectiva da diversidade em que a diferença não é considerada, pois o que se notam são “prescrições calculadas e pensadas, e segundo as quais se deveria organizar instituições, dispor espaços, regrar comportamentos” (FOUCAULT, 1980/2003, p. 344). Ou, ainda, como nos argumenta Lopes (2011, p. 9):

[...] Como um instrumento dirigido para a gestão dos indivíduos, a governamentalidade está voltada para as individualidades na relação com a população. O objetivo é salvar, proteger (de perigos internos e externos), educar/disciplinar, ordenar, vigiar, acompanhar, assegurar, gerir um a um, tendo como alvo o conjunto da população. Trata-se de construir ações sobre a (e visando à) condução das ações de homens livres.

Trata-se de uma dificuldade que não tem respostas de ordem lógica. Pensar a inclusão escolar desse público específico, comprometido com os sentidos e desejos próprios desse público, é buscar exercitar o pensamento, deslocando-nos para o lugar de cada um nesse processo, “que passa por simplificações, recortes, acréscimos, escapando do previsto, como toda ambiguidade que esse escape possa gerar” (ROOS, 2009, p. 21).

Sendo assim, considerando os desafios e as discontinuidades que o processo provoca, buscamos nos deslocar para o funcionamento de alguns agentes sociais para conhecer como eles se relacionam com o problema da inclusão – saindo da deficiência para as diferenças –, tais como: a instituição escolar, o Estado e o Ministério Público.

## 2.3. Os agentes sociais e suas práticas

### 2.3.1 O Estado

Referentes às políticas públicas de educação, encontram-se as discussões sobre o lugar do Estado que, embora apresente um discurso democrático e coletivo de inclusão, tem tomado algumas decisões antagônicas e reguladoras em relação às escolas brasileiras. Deparamo-nos com discursos sobre a função do Estado, na maioria das vezes, atrelados ao poder ligado à elaboração das políticas públicas, conforme afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 7),

[...] o conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras.

Dessa forma, normalmente, o discurso social concebe o Estado como o único detentor do poder, aquele que dá as ordens para que todo o restante obedeça, pois se internaliza a concepção individualista e neoliberalista que se tem sobre esse agente. Mas pensemos sob a perspectiva de Foucault, a qual já apresentamos, de que o poder está nas relações e, assim, há um descentramento do poder, como ele mesmo afirma:

Eu não estou querendo dizer que o aparelho do Estado não seja importante, mas que me parece que [...] uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado do aparelho de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados (FOUCAULT, 2006, p. 149-150).

Dessa forma, há inúmeras instituições de poder com seus mecanismos e instrumentos próprios de disciplina, controle e segurança do cidadão, os quais podem ou não estar articulados ao Estado. Sobre isso, Matiskei (2004, p. 188) também discorre:

É necessário admitir que as políticas públicas não são pensadas apenas a partir de determinações jurídicas, legais, nas quais o Estado aparece como mero executor, neutro, destituído de princípios axiológicos que balizam a sua ação. Mesmo sendo as políticas públicas definidas tendo como parâmetro o bem comum de todos os segmentos sociais, deve-se perceber a dinâmica conflitiva dos diferentes interesses e forças envolvidos no tecido social.

Ainda nesse sentido, para Mendes (2006, p. 401), “no Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas, ainda, não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e, por isso, nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula.” Poderíamos aqui depreender que o Estado não está fazendo sua parte, mas, como consideramos que o poder não está apenas nas mãos desse agente, é preciso, também, entender que é necessário que os sujeitos articulem-se historicamente nesse processo de inclusão a partir das suas relações subjetivas de liberdade. Então, questionamos: qual o papel do Estado frente à política pública educacional do Brasil? Como ocorrem as relações de poder desse agente para que se produza a inclusão educacional na prática? Conforme Ball e Manairdes (2001, p. 14):

O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política –, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada.

Sobre a análise do Estado, embora não o considere como elemento-chave dos seus estudos sobre as políticas educacionais, Ball entende que essa articulação entre o macro e micro contexto envolve o conhecimento da concepção, do funcionamento e do papel do Estado, mas não deve “limitar-se à perspectiva do controle estatal” (BALL, 1994, p. 10). Nesse sentido, e de acordo com Manairdes e Stremel (2015, p. 8), “pode-se afirmar que a concepção de Estado e de política educacional é determinante na constituição do conteúdo da política, influenciando o seu formato, sua linguagem, as estratégias empregadas para sua implementação”.

Assim, concordamos com Manairdes (2007, p. 89) que as análises sobre o lugar do Estado “podem ser exploradas nos três contextos primários do ciclo de políticas (influência, produção do texto e contexto da prática)”, e, por isso, abordamos sobre o funcionamento do Estado enquanto um agente social que corrobora os discursos e a prática da inclusão existentes tanto nas políticas como na realidade escolar.

O Decreto N° 6949/09 dispõe acerca dos deveres e da função dos entes federativos quanto à garantia da educação inclusiva como Direito Humano fundamental rumo ao acesso e à participação de todos os alunos. De acordo com esse decreto o Estado brasileiro deve assegurar que:



- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;
- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e
- e. Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena.

Esse decreto também ratifica que cada estado, ente federado, deverá assegurar a tais pessoas “a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade” (BRASIL, 2009, s/p), tomando as medidas necessárias para lhes garantir as plenas condições para que isso aconteça. Além disso, deverão viabilizar “que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições”.<sup>22</sup>

Se incorporarmos esses discursos, então teríamos que o problema da inclusão dos alunos-público da educação especial estaria resolvido pelo Estado. Entretanto, as ações em prol da inclusão dependem apenas desse agente? O poder de possibilitar a inclusão educacional (se assim podemos visualizar) não está apenas no interesse das leis e/ou de uma entidade, mas, também, de cada instituição e/ou cada grupo que faz parte desse processo, e que, para legitimar suas ações, irão se dispor de mecanismos de segurança<sup>23</sup> ou de controle<sup>24</sup>, para, assim, produzir o que se espera. Por isso, nossos estudos vão ao encontro da análise genealógica de Foucault, a qual:

[...] estuda o poder não como uma dominação global e centralizada que se difundiria e repercutiria nos outros setores da vida social de modo homogêneo, mas como tendo existência própria e formas específicas no nível mais elementar. O Estado não é o ponto de partida necessário [...] (MACHADO, 2006, p. 170).

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> Dizem respeito tanto à segurança contra o crime e as contravenções como à garantia de boas condições de vida, de saúde e da conservação da população. Ver mais em Gadelha (2009, p. 180).

<sup>24</sup> Pode ser entendido como o controle sobre o corpo do indivíduo ou o “controle regulador sobre a vida e a saúde da população” (FOUCAULT, 1979, p. 183).

No movimento de apontar as discontinuidades a respeito dessa entidade, trazemos os estudos realizados por Porto (2014) sobre o Estado e a ideia da governamentalidade na perspectiva foucaultiana. Foucault (2008c) buscou entender o próprio Estado a partir de uma visão multidirecional e com base em diferentes fenômenos que, separada ou articuladamente, possibilitaram a configuração desta entidade complexa que se tornou ou que se convencionou chamar de “o Estado”, a partir da discussão acerca do exercício do poder. Esse filósofo nos levou à compreensão de que, assim como o poder, o Estado, apesar da importância de seu aparato e de suas instituições, não é algo que possa ser reduzido apenas a elas (PORTO, 2014). Nesse mesmo movimento, desdobra-se para o que considera como história da governamentalidade, a partir de três definições:

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

As interpretações do filósofo dizem respeito à dimensão de administração econômica que o Estado adquiriu no século XVI, em que governar era a principal função do Estado soberano; e, depois, a partir do século XVIII, quando a dimensão de administração adquirida pelo Estado passou para o governo da população, produzida e objetivada pelo cuidado do Estado, que exercia, por meio das práticas sociais, o poder da segurança à vida (biopoder). Foucault afirma que “[...] são estes três movimentos – a meu ver: governo, população e economia política, acerca dos quais cabe notar que constituem a partir do século XVIII uma série sólida, que certamente não foi dissociada até hoje” (FOUCAULT, 2008c, p. 143).

Sob essa perspectiva, visualizamos a inclusão como parte da emergência neoliberal da governamentalidade, não somente sob a razão do Estado, mas como uma estratégia que tanto busca disciplinar como dar segurança ao indivíduo e à população, isso porque a proposta da inclusão traz tanto a preocupação com o corpo do aluno para torná-lo apto e dócil, e, assim,

normalizá-lo de acordo com a norma, como também com a promoção do bem-estar de uma população, atendendo ao que o corpo social necessita.

Como um dos principais agentes responsáveis pela formulação das políticas, o Estado tem interesse também em fiscalizar e exigir que haja o cumprimento das normas por parte dos governos que o representam. Por isso, em sua organização conta com diferentes instituições (como a escola, a prisão, o Ministério Público, o hospital etc.) e dispositivos (arquitetura dos espaços, estatísticas, medicalização, campanhas, a maternidade etc.) para realizar e constatar as implementações políticas e intervenções educacionais na sociedade biopolítica que encontramos hoje, em que a inclusão atendendo a uma população tenta englobar as diferenças, ainda que, para isso, exclua-as, caracterize-as e, numa contramão de ideais, faça a diferenciação.

### *2.3.2 A instituição escolar*

Considerando suas origens, as escolas brasileiras não se constituíram em um espaço para todos e, ainda hoje, caracterizam-se por serem um sistema preocupado com a homogeneização e estabilização, muito diferente do que está presente nos discursos das políticas públicas educacionais. Concebida enquanto uma instituição que busca a reprodução do saber e que contribui à formação do sujeito enquanto um ser social dotado de capacidades, a escola tem muitos desafios pela frente para se tornar uma escola inclusiva, uma escola pelas diferenças. Para Boneti (2000, p. 221),

[...] sempre lembrada como uma instituição encarregada da promoção da inclusão ou da diminuição da exclusão social, a escola busca em seu processo de ensino e de aprendizagem homogeneizar os sujeitos sociais, sendo que as políticas educacionais implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo todos os gestores educacionais.

Nos dizeres desse autor, é a busca pela homogeneização que dificulta o papel da escola enquanto um agente de formação social, pois fica à mercê de ideais capitalistas e imediatistas. Mas, ao mesmo tempo, constitui-se hoje como uma instituição social imersa no contexto neoliberal, que tem o compromisso de incluir, lidando com todas as diferenças e contradições no seu espaço intraescolar e, ao mesmo tempo, precisa atender as demandas da sociedade em formar as pessoas enquanto um objeto (e não sujeito), incluindo-o e enquadrando-o às normas. (MATISKEI, 2004).

Nesse aspecto é que se encontram um dos maiores desafios da escola, que precisa executar as políticas e programas governamentais a qualquer custo, sem conseguir lidar com os problemas recorrentes em sua estrutura. Além disso, existem barreiras nas instituições escolares que dificultam o desenvolvimento integral dos alunos, como, por exemplo:

- a) a organização do espaço físico;
- b) os recursos administrativos, pessoais e pedagógicos;
- c) a necessidade de apoio de profissionais de saúde;
- d) o processo de formação dos profissionais envolvidos na escolarização dos alunos;
- e) a adequação com qualidade à própria rotina da sala de aula;
- f) as práticas pedagógicas existentes.

Pensando o ideário de a escola ser um espaço das diferenças e estas serem reconhecidas enquanto parte integrante e integradora do processo, portanto pressupostos da escola pelas diferenças, Ropoli et al. (2010, p. 9) destacam:

Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Dessa forma, temos visto como as formulações das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva existentes estão distantes da realidade escolar da escola brasileira. Ela esbarra em suas próprias barreiras arquitetônicas, físicas, pedagógicas e de comunicação para que seus alunos tenham possibilidades ao acesso ao ensino escolar. Nesse contexto, são inúmeras as inquietações e os desafios por meio da intenção da proposta em conceber a escola como uma escola das diferenças, uma escola na perspectiva inclusiva. Barreta e Canan (2012, p. 3) ressaltam que:

[...] não é suficiente a constituição de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído, formulado; o importante e imprescindível é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno.

Entretanto, como a escola pode fazer com que a política aconteça na estrutura em que se encontra? Como transportar a inclusão do contexto do texto para o da prática e que mecanismos são utilizados para isso? Quais os efeitos dessas práticas da inclusão? E que concepção de aluno as escolas têm esperado?

Pelo exposto, há inúmeras preocupações da instituição em disciplinar, em fazer com que os aprendizados aconteçam de qualquer maneira, a ter resultados satisfatórios nas avaliações externas. No entanto, não há uma preocupação em como o aluno-público da educação especial terá acesso ao conhecimento, foca-se que esse aluno deve ser inserido na escola e ela deve criar os mecanismos necessários para que ele “avance”. Assim, quando o recebe, a escola está mais preocupada com *quem é* esse aluno ou *o que é* esse aluno dentro da estrutura normal, do que necessariamente com o funcionamento das relações entre eles. Acerca disso, Veiga-Neto (2011, p. 15), sustenta que “[...] foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a formam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não [...]”.

Deslocamos, dessa forma, a analisar “como” o poder se expressa dentro dessa instituição disciplinar. Para nos ajudar a compreender as relações de poder da escola para com as “diferenças” dos alunos-público da educação especial, voltemos a Skliar (2006). Esse autor apresenta o conflito entre dois tipos de representações de “olhar” que identificamos hoje na educação a respeito desses alunos. Para Skliar (2006, p. 18),

Seria necessário considerar a existência de uma fronteira que separa de forma muito nítida aqueles olhares que continuam pensando que o problema está na “anormalidade”, no “anormal”, daqueles que afirmam e pensam o contrário- quer dizer, dos que consideram a “normalidade”, a “norma” como o problema em questão, como a questão que deveria ser colocada sob suspeita.

Infelizmente, o primeiro olhar que anormaliza é o mais presente na instituição escolar, pois é permeado por preocupações de cunho mais acadêmico e científico, o qual suspeita e afirma que há algum problema nesse ou naquele sujeito. Já o olhar que questiona a norma, e s considera como o problema, tem mais a oferecer a esse público, pois irá negar os processos de objetivação e a imposição da identidade única, ou seja, não irá propor a normalização (SKLIAR, 2006). Nesse último sentido, o aluno será considerado em suas diferenças, e não por ser o “diferente”, e dessa ruptura surge a possibilidade de envolver ações desde a educação infantil, como traz a própria Política Nacional de Educação Inclusiva:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p. 10).

As propostas elencadas nas políticas públicas desde 1988 levam-nos a entender tanto a obrigatoriedade de matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares, quanto da promoção de ações que contribuem com sua permanência na escola, e, ainda, da inserção de conhecimentos relativos às deficiências em todos os cursos de licenciaturas do país, contribuindo na formação geral dos docentes (BRASIL, 2008), não se restringindo àqueles que irão atuar na Educação Especial. Para Ferreira, Vectore e Dechichi (2013, p. 75-76),

[...] entende-se que a prática pedagógica desse professor deve estar pautada nos conhecimentos e pressupostos metodológicos que levem o aluno não apenas a desfrutar dos benefícios da interação social, mas, e, principalmente, da construção do conhecimento e do processo de desenvolvimento humano que a escola propicia.<sup>25</sup>

Precisamos, ainda, destacar as contribuições dos programas de formação instituídos e legitimados pelo governo por meio do MEC, principalmente no período 2000-2015, ressaltando o lado político forte das ações a que remete Foucault. Temos como exemplos o já citado Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, voltado para os profissionais da Educação Especial; o Projeto Educar na Diversidade<sup>26</sup>, para profissionais de toda a escola; e os instrumentos, como a Revista Inclusão, cujo objetivo é “ampliar e disseminar conhecimentos técnicos e científicos, estimular o intercâmbio de experiências entre os diversos profissionais que atuam no processo de inclusão educacional e atendimento às necessidades educacionais especiais dos (as) alunos (as)” (DUTRA, 2005, p. 2), nos dizeres da então Secretária da Educação Especial no primeiro volume dessa Revista.

Todos essas ações e programas governamentais tinham como princípio geral a disseminação da educação inclusiva e do atendimento aos alunos-público da educação especial, e foram mecanismos que produziram importantes ações às escolas, dentre as quais destacamos principalmente a disponibilização de recursos materiais e científicos e do serviço do AEE no espaço escolar.

Porém, compartilhamos algumas críticas advindas de análises realizadas por estudiosos sobre o referido Programa, como Caiado e Laplane (2008), que discorrem sobre a

---

<sup>25</sup> Considerando que a escola tem um papel importante do desenvolvimento humano, as autoras acreditam que “a escola pode colaborar fundamentalmente para o desenvolvimento global - cognitivo, afetivo, motor e social - da pessoa, e também pode contribuir para torná-la independente e apta a viver, e a desenvolver seus projetos pessoais, a partir de uma inserção social plena, criativa, democrática e produtiva” (FERREIRA, VECTORE E DECHICHI, 2013, p. 73).

<sup>26</sup> Projeto de Formação Docente criado em 2005 e inserido no *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade*, que “ajuda a consolidar a política nacional de educação inclusiva através da formação de educadores das escolas dos municípios-polos em todas as regiões do país” (DUK, 2006, p. 9).

falta de autonomia dos municípios-polo na realização de ações mais coerentes com a realidade; Mendes (2006), que aborda sobre a padronização no processo de formação de cunho generalista; e Soares (2010, p. 7), que considera que “a aplicação da estratégia da multiplicação das políticas públicas de inclusão” não permite aos municípios participantes reajustar as estratégias de formação à sua realidade local e regional. Considerando essas análises, deslocamos a dimensão de uma formação no âmbito das relações ao encontro das sinalizações foucaultianas, cuja “analítica do poder deve permitir reencontrar o chão de nossas políticas e fazer a história da politização dos problemas” (EDWALD, 1993, p. 12). Nessa perspectiva, e ainda a respeito das reformas de formação, Skliar (2006, p. 32) destaca:

Talvez haja necessidade de uma reformulação das relações com os outros [...]. Algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer “textualmente” o outro independente do saber científico acerca do outro: são aquelas dimensões que se vinculam do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro [...].

Discutindo um pouco mais sobre as questões tocantes à organização das escolas, ressaltamos o instrumento do Projeto Político Pedagógico (PPP) como um meio de o contexto da prática agir no espaço da concretização dessas políticas.

A LDB, Lei nº 9394/96, prevê em seu Artigo 12, Inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Diante disso, a escola é obrigada a elaborar e executar o seu PPP com base nas normatizações do sistema vigente. Essa mesma Lei trata em seu Artigo 15 sobre a autonomia que a escola tem nessa elaboração. Podemos, aqui, identificar uma descontinuidade: como ser autônoma e, ao mesmo tempo, cumprir todas as exigências das normas gerais? Ora, há que se considerar o micropoder da instituição, pois concebemos que o poder não está somente nas normas regulamentadas e institucionalizadas.

No que concerne às nossas inquietações, como exemplos de estratégias a serem organizadas por meio do projeto político e pedagógico, pode-se:

- a) elaborar propostas e realizar ações com vistas às mudanças na organização e oferta da educação especial, desde que não fira o exposto legalmente;
- b) promover condições de acessibilidade arquitetônica, pessoal e pedagógica;
- c) estruturar programas de formação inicial e continuada dos professores na perspectiva da inclusão educacional;
- d) promover uma educação de abordagem bilíngue;
- e) contribuir com a formulação e implementação de políticas públicas.

Nesse aspecto, Alonso (2013, p. 1) ainda complementa ao afirmar que:

É o projeto pedagógico que orienta as atividades escolares revelando a concepção da escola e as intenções da equipe de educadores. Com base no projeto pedagógico a escola organiza seu trabalho; garante apoio administrativo, técnico e científico às necessidades da Educação inclusiva; planeja suas ações; possibilita a existência de propostas curriculares diversificadas e abertas; flexibiliza seu funcionamento; atende à diversidade do alunado; estabelece redes de apoio, que proporcionam a ação de profissionais especializados, para favorecer o processo educacional.

O PPP organiza-se, então, enquanto um instrumento de poder e pode-se valer de mecanismos de controle sobre toda a comunidade escolar a partir dos princípios, objetivos e ações a serem implementados. Além da compreensão e incorporação desses serviços na escola regular, são necessárias alternativas relativas à organização, ao planejamento e à avaliação do ensino. Ainda, como uma estratégia da governamentalidade, surge o oferecimento da Educação Especial na escola comum, que será tratado neste trabalho.

Buscando o conceito mais difundido nos discursos atuais, nota-se que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, de natureza complementar e/ou suplementar, responsável pelo atendimento educacional especializado e pela dinamização de recursos e serviços, além de orientar quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular, bem como propiciar formação aos demais profissionais da escola. (BRASIL, 2008a). No Art. 2º do Decreto nº 7611/11, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado:

[...] A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...] (BRASIL, 2011, n.p.).

Na sociedade moderna, não haveria como apenas o poder disciplinar, com seus mecanismos de segurança, atuar sobre o indivíduo; é preciso atingir toda a população a partir de mecanismos de regulamentação. Como mencionamos anteriormente, sobre esse gerenciamento da vida, que age tanto no corpo individual como no corpo social, denominado por Foucault como biopoder, podemos considerar que a educação especial na perspectiva da inclusão escolar ora atua no corpo do aluno-público da Educação Especial visando sobre ele resultados para torná-lo capaz e útil à sociedade, constituindo-se, assim, um mecanismo da



disciplina, ora atua na população de alunos, sendo um mecanismo da biopolítica, considerando-se que,

[...] nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global (FOUCAULT, 2005b, p. 293).

Dessa forma, a política de inclusão educacional atua sobre os sujeitos-público da educação especial para além de seus corpos físicos, uma vez que cria no imaginário social sentidos que entendem esses sujeitos como cidadãos partes dessa sociedade capitalista com poder de produção e consumo de bens materiais e intelectuais. Nesse mecanismo, assume o controle sobre a produção de sua existência nos campos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Apesar de mais de duas décadas de investimento nessa política, do Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011, p. 11), ainda consta que as crianças com deficiência são menos propensas a iniciar a vida escolar do que crianças sem deficiências, e apresentam taxas mais baixas de permanência e aprovação nas escolas. Dessa forma, cabe ao Estado articular políticas públicas para diminuir esse risco social, criando suas estratégias biopolíticas para que isso aconteça. Daí surge a emergência de se ampliarem, na modalidade da Educação Especial, os serviços de atendimento a esse público, dentre eles o AEE.

Considera-se relevante destacar a importância desse serviço como complementar ao trabalho desenvolvido na sala de aula. Sobre isso, estudiosos como Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 345) consideram que “[...] a presença de suportes pedagógicos especializados no ensino comum tem se mostrado uma experiência favorável, senão fundamental, para que a inclusão se efetue”. No entanto, considerando as estruturas atuais de falta de professores, espaço físico inadequado e políticas de formação homogeneizadoras, torna-se complexo articular um trabalho que realmente colabore com o desenvolvimento desses alunos.

Portanto, surgem também discussões sobre a importância da formação direcionada para atuar com alunos com deficiência. Conforme Mantoan (2006, p. 54-55), “estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos”. É premente a necessidade de investimentos nas escolas, e, dentre eles, situa-se a contratação de professores especializados e a formação dos professores em serviço.

Conforme consta em BRASIL (2008, p. 18-19):

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Esta formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos multifuncionais, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial

Quanto à definição do público da educação especial, A Resolução N° 4/2009 afirma que:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Ao considerarmos o aluno-público da educação especial enquanto um ser que possui um corpo individual e coletivo, que, na visão foucaultiana, são objetos de poder em sua relação com a produção de saber, entendemos que o corpo disciplinado, domesticado e assujeitado é também organizado, reunido e separado dos outros corpos para que haja produção de ideias e saberes (VEIGA NETO, 2011). Sendo assim:

Temos, pois, duas séries: a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado. Um conjunto orgânico institucional: a organo-disciplina da instituição, se vocês quiserem, e, de outro lado, um conjunto biológico e estatal: a biorregulamentação pelo Estado. Não quero fazer essa oposição entre Estado e instituição atuar no absoluto, porque as disciplinas sempre tendem, de fato, a ultrapassar o âmbito institucional e local em que são consideradas (FOUCAULT, 2005b, p. 298).

Nesse exercício, tanto o indivíduo como a população estão sendo formados, regulados e objetivados pelos discursos e pelas normas estabelecidos a partir das políticas de inclusão. A escola, o Estado e a própria educação especial, cada um em seu micro emaranhado de relações

de poder, tendem a governar uma diferença para que, em nome da diversidade, todos sejam incluídos e, assim, haja uma homogeneização mais fácil de ser controlada. “Com as políticas de inclusão, é preciso que os sujeitos escolares sejam controlados, vigiados para que possam fazer parte da população escolarizada” (FABRIS, 2009, p. 60). Dessa forma, em um efeito contrário, contribuímos mais para que a deficiência (e não a diferença) do aluno público da educação especial acentue-se por meio dos processos de normalização, em que, como sugere Lopes (2009, p. 107), a inclusão é exercida como “prática política da governamentalidade”.

Mais uma vez, salientamos que a inclusão desses alunos não pode referir-se à simples presença deles no meio escolar. A escola é um lugar que lhes pode permitir inúmeras produções de saberes, mas não sob a forma de rótulos ou de agrupamentos, na qual, enraizada pela lógica da representação, “pensamos sempre a diferença em relação a algo, nunca a diferença pela diferença, ou a diferença em si mesma” (GALLO, 2009, p. 8). Torna-se inevitável a reinvenção da escola a fim de que possa representar seu tempo presente, não mais como meio de conservação do status quo, mas, sobretudo, converter-se em espaço de práticas sociais. Sobre isso, Foucault sustenta que:

[...] Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento (FOUCAULT, 2009, p. 23).

Sob essas considerações, refletimos sobre a importância de se investigar e propor contribuições sobre as diferentes vertentes do processo de inclusão dos alunos-público da educação especial, buscando ampliar as habilidades em refletir, compreender, problematizar e sistematizar as políticas públicas de educação inclusiva em prol de apoio, dinamização e organização da escola enquanto uma instituição pautada na filosofia das diferenças<sup>27</sup>, que nega a representação e coloca-se a favor da “desmistificação do normal” (SKLIAR, 2006, p. 19).

### 2.3.3 Práticas judiciais, o direito e o Ministério Público

---

<sup>27</sup> “A filosofia da diferença [...] toma a diferença em si mesma e para si mesma, sem ser relativa a algo ou mesmo uma negação que desloca o referencial da unidade para a multiplicidade. Diferenças sempre no plural” (GALLO, 2009, p. 9- grifo nosso).

O Estado brasileiro contemporâneo é organizado em três poderes: executivo, legislativo e judiciário. Em se tratando especificamente deste último, do sítio eletrônico do governo do Brasil (2017) consta que o poder judiciário tem a função de

[...] garantir os direitos individuais, coletivos e sociais e resolver conflitos entre cidadãos, entidades e Estado. Para isso, tem autonomia administrativa e financeira garantidas pela Constituição Federal. São órgãos do Poder Judiciário o Supremo Tribunal Federal (STF), Superior Tribunal de Justiça (STJ), além dos Tribunais Regionais Federais (TRF), Tribunais e Juízes do Trabalho, Tribunais e Juízes Eleitorais, Tribunais e Juízes Militares e os Tribunais e Juízes dos estados e do Distrito Federal e Territórios.

Estabelecendo-se a distinção das funções do judiciário com o conceito de jurídico, tem-se que esta última palavra está mais relacionada com a prática do direito, referindo-se à legalidade e à justiça expressas pelas normas e regras sociais impostas pelo direito. Enquanto, em nossas análises, trataremos tanto das práticas judiciárias como da questão do direito, consideramos que Foucault (2009) situa mais as práticas judiciárias do que as jurídicas, entendendo pelas judiciárias:

[...] a maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades [...] em função dos erros que haviam cometido, a maneira como se impôs a determinados indivíduos a reparação de algumas de suas ações e a punição de outras, todas essas regras ou, se quiserem, todas essas práticas regulares, é claro, mas também modificadas sem cessar através da história (FOUCAULT, 2009, p. 11).

Como exemplo de um respaldo legal que permeia tais práticas, a Constituição Federal e o Estatuto da criança e adolescente constituem-se como importantes documentos que tratam do princípio à prioridade absoluta à criança e adolescente, sustentando que

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Para defender e acompanhar o cumprimento desses direitos por parte do poder público ou privado institui-se o Ministério Público (MP) como um órgão indispensável à função jurisdicional do Estado, o qual atribui ao órgão o encargo de defensor dos direitos sociais e individuais indisponíveis, categoria na qual estão inseridos os direitos garantidos à criança e ao adolescente, especialmente o direito à educação. (ALMEIDA, 2013). O MP é uma instituição independente aos demais poderes da República, formada por promotores e

procuradores, cujas funções estão regulamentadas também pelas disposições legais da Constituição (Art. 127 a 129) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Capítulo V).

Pelas especificações do poder judiciário citadas anteriormente, constatamos que o MP não se enquadra nos órgãos desse poder, embora suas ações correlacionem-se muito proximamente a ele, considerando o fato de o MP também ser um agente que contribui ao funcionamento da justiça. Contudo, enquanto o judiciário responsabiliza-se pela aplicação das leis constitucionais, o promotor acompanha essa aplicação, defendendo os direitos civis, sejam eles coletivos ou individuais, na esfera pública ou privada.

Dentre as competências desse agente social, é do nosso conhecimento que eles buscam investigar e denunciar irregularidades e observar a correta aplicação da lei, mas, além dessas, há aquelas preconizadas no Estatuto, sendo as apresentadas em Brasil (2012):

promover o inquérito civil e a ação civil pública para a proteção dos interesses individuais, difusos ou coletivos relativos à infância e à adolescência e zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis” (p. 81, grifo nosso).

Tais atribuições têm relação direta com a posição atuante e contínua do MP, visto que, com a universalização do direito à educação, ele passa a atuar em uma defesa mais específica: o direito fundamental dos alunos considerados público da educação especial à inclusão escolar em todos os níveis de ensino, principalmente nos anos iniciais, buscando, junto ao sistema jurídico, as ações necessárias pela efetivação desse direito. Com as determinações políticas e exigências legais demandadas aos gestores públicos para que se cumpram os princípios da inclusão, nota-se muita ineficácia prática das políticas públicas e ingerência por parte das diferentes instituições, forçando esse órgão a entrar com os recursos judiciais para que o poder público venha a cumprir com as normas e regulamentações necessárias.

As pessoas com deficiência têm direitos específicos definidos em lei, e temos entendimento de que o sistema educacional requer interferências no modo de funcionamento das políticas – como, por exemplo, a falta de acessibilidade física ou a ausência de previsão de vagas em um processo seletivo. Porém, ao mesmo tempo, temos notado certa amplitude na judicialização à instituição escolar, levando questões como a inclusão, que é de interesse político e social, a ser decidida pelo judiciário sob a forma de sujeição, sem haver um espaço de interlocução entre esse poder e os órgãos executivos que se relacionam a tais questões, como, por exemplo, o MEC.

A fim de ampliar esse ponto do nosso estudo, surge a necessidade de discutirmos também a respeito do problema do direito. Para isso, utilizando os estudos que Foucault (2008d) faz em o Nascimento da Biopolítica, situamos o surgimento do Estado de direito – pelo princípio da igualdade perante a lei – em um breve deslocamento para a história do regime governamental (no final do século XVIII e o início do século XIX), quando houve o desdobramento da razão do Estado para o liberalismo e, posteriormente, o neoliberalismo, o qual, de acordo com os estudos desse filósofo, tem como objetivo introduzir os princípios do Estado de direito na economia, levando ao crescimento da demanda judiciária. Dessa forma, conseguimos também situar e apreendermos as relações da biopolítica com o poder e o direito.

Se o problema do direito no início do século XIX era “como pôr limites jurídicos para o exercício de um poder público” (FOUCAULT, 2008d, p. 53), em meados do século XX tem-se “a redefinição da instituição jurídica e das regras de direito necessárias numa sociedade regulada a partir e em função da economia concorrencial de mercado” (ibidem, p. 222).

Foucault (2008d) define o Estado de direito do século XIX em oposição a duas coisas: ao despotismo (em que predomina a vontade do soberano sobre o poder público) e o estado de polícia (no qual predomina o caráter coercitivo do poder público, desde a lei às medidas individuais). Assim, o filósofo apresenta uma dupla teoria do Estado do Direito:

Ou seja, primeiramente, o Estado de direito é definido como um Estado em que os atos do poder público não poderão adquirir valor se não forem enquadrados em leis que os limitam antecipadamente. O poder público age no âmbito da lei e não pode agir senão no âmbito da lei. Não é, portanto, o soberano, a vontade do soberano, que, vai ser o princípio e a origem do caráter coercitivo do poder público. Vai ser a forma da lei. Onde há forma da lei, e no espaço definido pela forma da lei, o poder público pode legitimamente tornar-se coercitivo. É a primeira definição do Estado de direito. Em segundo lugar, no Estado de direito há uma diferença de natureza, uma diferença de efeito, uma diferença de origem entre as leis, que são as medidas gerais universalmente válidas e são, em si mesmas, atos de soberania, e, de outro lado, as decisões particulares do poder público. Em outras palavras, um Estado de direito é um Estado em que são distinguidas, em seu princípio, em seus efeitos e em sua validade, as disposições legais, de um lado expressão da soberania, e as medidas administrativas, de outro. Foi grosso modo isso, essa teoria do poder público e do direito do poder público, que organizou no fim do século XVIII e no início do século XIX o que se chama de teoria do Estado de direito contra as formas de poder e de direito públicos que funcionavam no século XVIII (FOUCAULT, 2008d, p. 233).

No contexto atual, falamos em Estado democrático de Direito, cuja tarefa, em seu sentido geral, como caracteriza Silva (1988, p. 24), é “superar as desigualdades sociais e

regionais e instaurar um regime democrático que realize a justiça social”, e, para isso, o MP atua como instituição de defesa à sua garantia. Os princípios que regem esse Estado são:

- a) princípio da constitucionalidade, que exprime, em primeiro lugar, que o Estado democrático de Direito se funda na legitimidade de uma Constituição rígida, emanada da vontade popular, que, dotada de supremacia, vincule todos os poderes e os atos deles provenientes, com as garantias de atuação livre da jurisdição constitucional;
  - b) princípio democrático que, nos termos da Constituição, há de constituir uma democracia representativa e participativa, pluralista, e que seja a garantia geral da vigência e eficácia dos direitos fundamentais (art. 1º);
  - c) sistema de direitos fundamentais individuais, coletivos, sociais e culturais (Títulos II, VII e VIII);
  - d) princípio da justiça social, referido no art. 176, caput, no art. 198, como princípio da ordem econômica e da ordem social; como dissemos, a Constituição não prometeu a transição para o socialismo mediante a realização da democracia econômica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa, como o faz a Constituição portuguesa, mas abre-se ela, também, para a realização da democracia social e cultural, embora não avance significativamente rumo à democracia econômica;
  - e) princípio da igualdade (art. 5º, caput, e inciso I);
  - f) princípio da divisão de poderes (art. 2º) e da independência do juiz (art. 100);
  - g) princípio da legalidade (art. 5º, II);
  - h) princípio da segurança jurídica (art. 5º, XXXVI a LXXIII).
- (SILVA, 1988 p. 23-24).

No entanto, o Estado Democrático de direito, na contemporaneidade, ao invés de oferecer direitos de cidadania a cada sujeito, caminha para uma perspectiva biopolítica de sociedade, na qual, a partir de mecanismos de assujeitamento e padrões de normalidade, impõe a alguns os deveres e, ao mesmo tempo, reprimem os direitos de outros nas inúmeras relações de poder existentes. Nas palavras de Foucault:

Temos, portanto, nas sociedades modernas, a partir do século XIX até hoje, por um lado, uma legislação, um discurso e uma organização do direito público articulados em torno do princípio do corpo social e da delegação de poder; e por outro, um sistema minucioso de coerções disciplinares que garanta efetivamente a coesão deste mesmo corpo social. Ora, este sistema disciplinar não pode absolutamente ser transcrito no interior do direito que é, no entanto, o seu complemento necessário (FOUCAULT, 2006, p. 182).

Isso nos leva a entender como, em nossa sociedade biopolítica moderna, o poder é exercitado por meio de suas relações dentro dos limites do direito e da soberania, e esse direito é normatizado pelo Estado e, por diversas vezes, é utilizado no processo de normalização dos indivíduos.

Numa crítica a respeito dos Estados Democráticos de Direito, Gontijo e Arcelo (2009) desenvolveram um trabalho investigativo com base nos estudos da biopolítica foucaultiana, em que apresentam a hipótese de que o biopoder e seus mecanismos de subjetivação tornam as normas de direitos fundamentais em simbólicas, as quais ocupam “espaço político na qualidade de dispositivos declaradores de direitos, mas convertem-se, na práxis jurídica, em normas protelatórias, capazes de dissimular e arrefecer os movimentos sociais que as exigem” (p. 5889). Eles fundamentam o trabalho desenvolvido apontando, no decorrer do texto, dois enfrentamentos possíveis a essa hipótese:

1. As legislações álibis<sup>28</sup> são pseudosoluções dadas pelo poder público aos respectivos problemas sociais, com a pretensão de convencer a população das “boas intenções” do legislador, como sendo “uma perspicaz estratégia política para angariar a confiança da população para as intenções do Estado”.

2. A prática da governamentalidade, na qual há o exercício do biopoder, está alinhavada pela defesa incondicional do mercado.

Enquanto um micropoder, o judiciário, com todos os seus mecanismos de poder e mecanismos de regulação e/ou normatização, define não só as obrigações e sanções à sociedade, mas, também, e a partir delas, tipos de subjetividades e formas de saber que se desdobram para as relações entre o sujeito e a verdade. Assim como o saber biopolítico nutre-se do mercado, historicamente o saber jurídico regulamenta a verdade sobre as práticas de governamentalidade para que o mercado funcione. Nas palavras de Foucault (2008d, p.45),

[...] o mercado deve dizer a verdade, deve dizer a verdade em relação à prática governamental. Seu papel de verificação é que vai, doravante, e de uma forma simplesmente secundária, comandar, ditar, prescrever os mecanismos jurisdicionais ou a ausência de mecanismos jurisdicionais sobre os quais deverá se articular.

Então, como se constituíram as práticas judiciárias de verdades sobre a inclusão? Os modelos de verdade criados pelas práticas judiciárias impõem-se na sociedade em geral no domínio da política, no comportamento cotidiano, e, até mesmo, na ciência, constituindo, dessa maneira, o sujeito (FOUCAULT, 2009).

Nesse sentido, os discursos da inclusão postos como verdades provocam efeitos por meio do texto das políticas, deslocando para as práticas judiciárias e resvalando para o cotidiano escolar, no trato com o aluno em suas diferentes necessidades, o corpo – espécie de

---

<sup>28</sup> Entende-se como álibi o que parte do legislador frente à população, que havia dado indícios de que reagiria se o Estado não desse prova de sua intenção pró-mudanças (GONTIJO E ARCELO, 2009, p. 5892 apud NEVES, 2007).



direito que deve estar aberto e sujeito à verdade. Para Foucault (2009, p. 27), “só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certos ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade”.

Dessa menra, caracterizadas pelos princípios da biopolítica, as exigências internacionais levaram às legislações nacionais o discurso de que a população necessitava da inclusão social e educacional, e, sob a égide do Estado Democrático do Direito e seus discursos de verdades, as formulações jurídicas passaram de um direito fundamental a um simbolismo. Assim, percebemos a inclusão como um imperativo do Estado sancionado pelas leis que definem em suas relações de poder as formas de sujeição e os discursos de verdade respaldados pelas políticas públicas e pelas práticas judiciárias.

Mas é preciso entender que a existência dos direitos e de seus reconhecimentos por si só não produz uma política. Um documento ou uma lei precisa considerar o movimento cíclico em que ocorrem as políticas de maneira a levar em conta os micropoderes, os diferentes movimentos sociais, a comunidade a quem se destina, isso “porque a efetividade dos direitos da sociedade depende da interferência de variáveis não normativo-jurídicas, mas sócio-políticas” (GONTIJO E ARCELO, 2009, p. 5892).

Além disso, para que se efetive também o Estado Democrático de direito é preciso superarmos esses discursos e práticas do biopoder, os quais, por meio dos inúmeros jogos de dominação da governamentalidade oficial com o judiciário, do judiciário com o povo, do povo com o sujeito, das políticas com os agentes sociais, e desses com os demais agentes, acabam por fortalecer a normalização que nada contribui com a garantia de direitos dos sujeitos.

A inclusão de direito (e não o direito à inclusão) precisa deixar de ser apenas simbólica e de atuação biopolítica para ser reconhecida em cada realidade específica, entendendo que o direito é uma forma de relação de poder que não se prende à norma jurídica, pois, de acordo com Bonini (2008, p. 1), “as leis não são o direito, mas devemos observar a realidade, nas pequenas dominações, em cada expressão de poder”. Portanto, é pensando a especificidade de uma realidade que propomos no próximo capítulo um estudo sobre o contexto da prática dos CAPs mineiros quanto aos discursos da inclusão, procurando identificar como essas instituições têm se articulado em sua organização para colocar em funcionamento os discursos e as propostas de inclusão educacional.

### 3 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS E AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2005a, p.44)

Portanto, ao contrário do que pensávamos, a escola não perdeu a sua importância na atualidade – ela se reinscreve, adquirindo novos contornos (KLAUS, 2009, p. 185).

Pelos estudos que realizamos no capítulo anterior, é possível identificar que existe um distanciamento entre os textos que foram construídos e expressados pelos documentos e a realidade escolar. Por isso, é preciso que olhemos a partir do que está aqui e ali para constatar as dobras, ou seja, verificar o que está acontecendo entre uma e a outra, entre as práticas discursivas e as não discursivas.

Nossas análises levam-nos a entender que o problema da inclusão educacional visto sob a perspectiva macro existente, a partir da atuação do Estado, das propostas legais e práticas jurídicas de imposição e alocação do indivíduo na escola não permite as modificações necessárias às realidades locais. Há que se pensar a inclusão dos alunos-público da educação especial dentro da própria instituição, no contexto da prática, para que se efetivem exercícios de pensamentos e ações que considerem as diferenças, e não somente as deficiências como possibilidades de reinventar as práticas dentro do contexto escolar, buscando dialogar com os demais micropoderes da comunidade e dos agentes sociais.

Por conseguinte, é sob esse ponto de vista que realizamos uma discussão sobre o lugar dos CAPs das universidades federais mineiras quanto às questões relacionadas à inclusão escolar dos alunos-público da educação especial, concebendo que essas instituições, enquanto agentes educacionais que contribuem à formação docente e à pesquisa, podem se configurar nos *loci significativos* de elaboração de propostas políticas e práticas de empoderamento das diferenças.

Dessa maneira, no presente capítulo, buscamos situar os CAPs em relação às suas especificidades enquanto instituições federais ligadas a uma Universidade Pública. Para esse momento da investigação, a pesquisa envolveu análises de obras, artigos, estudos e documentos que tratam sobre os colégios de aplicação nos aspectos legal, histórico e pedagógico, tais como Kinpara (1997), Evangelista (1999; 2003), Benites (2006), Brasil (1946; 2013), além de diferentes documentos (página eletrônica, atas, projetos, relatórios,

pareceres etc.) das instituições campo de pesquisa, pelos quais consideramos os discursos reais em sua materialidade a partir de uma análise documental, buscando captar a rede de ideias, enunciados, unidades e estruturas das quais dependem o funcionamento dos CAPs.

Para tanto, destacamos brevemente alguns aspectos históricos que nos ajudam a entender os fundamentos dessas instituições no campo educacional, bem como os mecanismos que fazem parte do funcionamento desses colégios quanto às suas organizações nos âmbitos administrativo, físico e pedagógico, e, também, as estratégias que tais instituições articulam em resposta aos efeitos provocados pelas políticas públicas de inclusão para o atendimento escolar dos alunos considerados público da educação especial.

### 3.1. Os CAPs e seus funcionamentos

Com base em dados apresentados nas dissertações de Kinpara (1997) e Benites (2006) e em Brasil (1946), os primeiros CAPs brasileiros foram chamados de “ginásios de aplicação”, estando o surgimento dessas instituições ligado à promulgação do Decreto nº 9.053 de 12 de março de 1946, emitido pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra. Esses ginásios eram vinculados às Faculdades de Filosofia, sendo, nesse processo, entendidos como lócus de realização dos estágios, conforme consta do Art. 1º:

As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática [...] (BRASIL, 1946, p. 1).

Considerando o momento histórico, essa vinculação dos CAPs à prática e experimentação pedagógica é concernente à difusão do pensamento educacional da Escola Nova<sup>29</sup>. Do documento *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), consta como um dos fundamentos da Educação Nova que esta:

[...] deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as

---

<sup>29</sup> Movimento educacional ocorrido na Europa, América e Brasil na primeira metade do século XX. No cenário brasileiro, foi impulsionado pelo documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), elaborado por intelectuais da elite, que propunha uma nova escola, integral, em oposição à chamada “escola tradicional”. Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita, bem como a autonomia dos alunos e professores.

atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar (AZEVEDO, 2010, p. 50-51).

Não pretendemos ater-nos à importância da origem, por isso buscamos, numa visão foucaultiana, tratar das especificidades que os recortes históricos nos permitiram para entender o que Ball chama de contexto da prática. É possível perceber que os discursos difundidos em prol da valorização da prática, da formação humana e da função social das instituições adquiriram mais poder no contexto político, econômico e histórico em meados do século XX, e, assim, serviram de base para os discursos contemporâneos pedagógicos em torno da formação docente, do estágio, da experimentação pedagógica e da democratização social.

Mas como trazer esses ideais do nível teórico proposital para o prático na educação? Entendemos que uma das estratégias foi criar instituições “modelo” ou “escolas laboratório”<sup>30</sup> vinculadas às importantes instituições de ensino superior de reconhecimento notório à época, responsáveis por executar a proposta inovadora e produtiva: os CAPs.

Com a efervescência das propostas educacionais em prol de ações e atividades voltadas para o atendimento da comunidade, instituem-se, nas Universidades na década de 1970, os projetos de extensão, buscando aliar os saberes acadêmico e popular. Dessa forma, o espaço de inovação, estágio e experimentação adquirido pelos CAPs tem suas funções ampliadas pelo discurso da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, seguindo a política educacional das Universidades Federais.

Desde esse momento histórico até a década atual, os CAPs passaram por um processo de alteração em suas finalidades em decorrência das mudanças econômicas, sociais e, principalmente, políticas que o país vivencia. Nos anos de 1993 e 1994, a importância dessas instituições era destacada pela sua significativa participação nas críticas ao Plano Decenal da Educação Para Todos, culminando na elaboração do documento “Repensando as Escolas de Aplicação”, com o total apoio do Ministério da Educação vigente na época, o qual ressalta sua importância às políticas de ensino. Porém, no governo seguinte, de 1995 a 2003, de acordo com Evangelista (1999, p. 11) os CAPs “[...] foram dispensados como laboratórios de experimentação da ciência e como local de produção em pequena escala de uma concepção de mundo que, após depurada, seria vastamente difundida”, deixando de serem citados em documentos como a LDB 9394/96 e os Referenciais Curriculares Nacionais.

---

<sup>30</sup> Essas expressões são usadas no senso comum para caracterizar os CAPs.

Hoje, a finalidade dessas instituições está expressa dentro das propostas e projetos dos colégios, os quais têm regulamentado o seu funcionamento apenas a partir da publicação da Portaria N° 959 de 27 de setembro de 2013, art. 2º, que diz:

Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente (BRASIL, 2013, p. 9).

Esse documento traz a relação dos CAPs mantidos pelo governo federal (Quadro 2) e trata, dentre outros pontos, sobre:

a) o condicionamento dessas instituições aos Conselhos Superiores das Universidades e Ministério da Educação para a ampliação de modalidades de ensino, avaliações externas e previsões orçamentárias;

b) o acompanhamento e a responsabilidade das Universidades aos colégios para que cumpram as metas estabelecidas (garantia da participação dos estudantes nos sistemas de avaliação da educação básica do Ministério da Educação;

c) e a oferta de 100% (cem por cento) das vagas dos Colégios de Aplicação de forma aberta).

O documento aponta, ainda, como diretrizes a serem obedecidas:

I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;

II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;

III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e

IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes (BRASIL, 2013, p. 9).

Os CAPs lutaram por essa regulamentação junto ao MEC por meio de reuniões entre o governo, as associações e os representantes das universidades, em que foram levantadas algumas discussões por parte das Secretarias de Ensino Superior e de Educação Básica do MEC sobre a possível municipalização e/ou estadualização dos CAPs. Por meio dessa Portaria, foi reconhecida, então, a função acadêmica dos CAPs, inclusive daqueles que ofertavam núcleos de educação infantil, bem como seu papel nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; e na contribuição à formação dos futuros docentes. A seguir, encontram-

se relacionados os colégios de aplicação reconhecidos pelo MEC como integrantes do sistema federal de ensino.

**Quadro 2-** Relação dos CAPs, conforme Portaria N° 959 de 27 de setembro de 2013

IFES	UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA
1. UFPA	Colégio de Aplicação
2. UFRN	Núcleo de Educação Infantil
3. UFPE	Colégio de Aplicação
4. UFS	Colégio de Aplicação
5. UFJF	Colégio de Aplicação João XXIII
6. UFV	Colégio de Aplicação
7. UFU	Escola de Educação Básica – Eseba
8. UFRJ	Colégio de Aplicação
9. UFRGS	Colégio de Aplicação
10. UFSC	Colégio de Aplicação
11. UFSC	Núcleo de desenvolvimento infantil - NDI
12. UFG	CEPAE
13. UFMG	Centro Pedagógico – CP
14. UFMA	Colégio Universitário – COLUNI
15. UFRR	Colégio de Aplicação
16. UFF	Colégio de Aplicação
17. UFAC	Colégio de Aplicação

Fonte: Brasil, Portaria N° 959 de 27 de setembro de 2013.

No processo investigativo, não tivemos o objetivo de defender a credibilidade dessas instituições, quanto, por exemplo, apresentar suas práticas inovadoras de ensino ou as altas notas que a maioria delas tem obtido nas avaliações externas estampadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>31</sup> (IDEB). Tampouco pretendemos contrapô-las enquanto *ilhas de excelência no Brasil*<sup>32</sup>, as quais, ao mesmo tempo em que são consideradas inovadoras nas práticas de ensino e de promoção da pesquisa, isolam-se em suas próprias experiências (endógenas), deixando de difundir-las nas demais redes de ensino (exógenas) ou

<sup>31</sup> Criado em 2007, o IDEB reúne em um indicador o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. É calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>

<sup>32</sup> Nome dado ao artigo da Revista Nova Escola, elaborado por Márcia Scapaticio, com colaboração de Beatriz Santomauro, e edição de Ana Lígia Scachetti. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/colégios-aplicacao-sao-ilhas-excelencia-brasil-680744.shtml>

de atrelar-se à administração de faculdades de educação, recebendo, dessa forma, outras considerações, como “elitistas<sup>33</sup>” ou “incipientes<sup>34</sup>”.

Porém, destacaremos aspectos particulares e relevantes quanto ao lugar social dos CAPs das universidades mineiras enquanto instituições modernas que colaboram para as seguintes práticas de governamentalidade: articular saber e poder; instaurar a ordem; criar sujeitos disciplinados para formar uma sociedade disciplinar.

Os CAPs são instituições que, nas estruturas existentes, necessitam articular as ações de ensino, pesquisa e extensão para atender às políticas das Universidades Federais. Tais exemplos de ações são necessárias ao funcionamento de todos os CAPs:

a) o desenvolvimento de inúmeros projetos de ensino pelos professores de acordo com as necessidades surgidas e tendo como alvo a aprendizagem dos alunos da própria instituição, englobando desde o planejamento docente às atividades de orientação aos estagiários e bolsistas de programas em parceria com as Universidades;

b) os projetos de pesquisa (iniciação científica, mestrado e/ou doutorado) desenvolvidos com as finalidades de integrar as atividades do ensino e constituir esses CAPs como campos de reflexão, de investigação e discussão sobre a prática pedagógica que contribuem tanto à formação dos discentes como dos estagiários e professores, estimulando, dessa, forma as atividades de pesquisa;

c) colaborando para essa integração, é necessário que os CAPs promovam o desenvolvimento de projetos de extensão envolvendo instituições externas e a sociedade a partir de grupos de estudos, de projetos de formação continuada, de ações comunitárias etc.

Ou seja, os CAPs carregam sobre si a responsabilidade de serem espaços diferenciados de aprendizagem que atendam às exigências estabelecidas. Ao mesmo tempo, é notório o quanto essas instituições precisam responder continuamente às demandas políticas e judiciárias da inclusão educacional.

Assim como problematizar os discursos de verdade e conhecer sobre os efeitos fazem parte da analítica de Foucault e da perspectiva deste estudo, propomos, agora, deslocarmos-nos para o campo das análises do contexto da prática e situado, a fim de investigar como os CAPs de Minas Gerais, em suas diferentes estruturas e organizações, constituem-se enquanto instituições modernas, que, no presente real, precisam se tornar uma “escola inclusiva” –

---

<sup>33</sup> Opinião de Bernadete Gatti em entrevista dada a Gabriel Jareta a respeito dos Colégios de Aplicação. Reportagem: Abandono da inovação. Revista Educação, Agosto/2011. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/158/artigo234780-1.asp> Acesso em: 01 mai. 2016.

<sup>34</sup> “Pesquisas sobre o efetivo funcionamento desses incipientes ‘colégios de aplicação’ ainda são desconhecidas, de modo a permitir uma análise segura dos seus pontos fortes e fracos” (ABREU, 2005, p. 81).

contemporânea, reforçando, dessa forma, o seu papel na normalização que, em nome dos discursos da diferença, precisam, ao mesmo tempo, disciplinar, homogeneizar e governar todos os sujeitos.

Buscamos, então, numa ontologia do presente<sup>35</sup>, uma análise crítica do que acontece hoje na realidade dessas instituições, descrevendo os mecanismos utilizados para o governo e a produção de um sujeito ou uma população civilizada, de acordo com o esperado pela sociedade (ACORSI, 2009).

### *3.1.1. Estrutura física, organização administrativa e pedagógica*

Foucault (2008c) não discute especificamente sobre o espaço da escola, mas suas pesquisas sobre o hospital, a prisão ou a fábrica nos levam a tecer relações sobre a escola contemporânea, auxiliando-nos a identificar como a arquitetura, os cenários e ambientes escolares produzem estratégias e/ou ferramentas disciplinares articuladas às políticas de inclusão educacional e as práticas de governamentalidade, entendendo, nesse momento, que “[...] nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Os governados, contudo, são gente, homens, indivíduos, coletividades [...]” (FOUCAULT, 2008c, p.149).

Além disso, como já discutimos anteriormente, a escola em sua estrutura moderna constitui-se em um espaço de poder, com seus aparelhos biopolíticos. A distribuição dos espaços, a burocracia escolar, a função dos envolvidos no processo, tudo contribui para o bom funcionamento da escola enquanto formadora de pessoas preparadas para seu papel disciplinar e de segurança na sociedade. Entretanto, para que funcione enquanto uma instituição que promova a produção de conhecimentos e a formação dos indivíduos enquanto sujeitos, toda escola precisa organizar-se administrativa e pedagogicamente.

Nos três Colégios de aplicação pesquisados, o ingresso dos alunos acontece por meio de sorteio público realizado anualmente, entendendo que esse sistema demarca o compromisso ético e transparente das Universidades com a população e pode ser considerado “um modelo no qual se preservam as condições de igualdade para o ingresso” (UFU, 2014, p. 33)<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Para Cardoso Santos (2010, p. 89), “[...] quando Foucault fala em ontologia do presente, o faz conectando de maneira bastante específica origem, ser e presente: sua ontologia é ‘do presente’ porque se destina a pensar nosso presente, nossa atualidade a partir de um olhar histórico”.

<sup>36</sup> UFU. Parecer Técnico Descritivo referente ao processo Nº: 162/2014, elaborado pela relatora Lázara Cristina da Silva, ao Conselho Universitário (Consun) sobre a Solicitação de apoio à decisão do Conselho Pedagógico e



Embora os CAPs submetam-se às normas e questões das Universidades, eles buscam se desenvolver enquanto instituições autônomas desempenhando suas próprias funções e mecanismos no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas e de ações que colaboram com a sociedade. Por isso, com dados obtidos por meio da análise documental e da realização da pesquisa de campo, buscamos situar aspectos sobre a estrutura física dos CAPs, sua organização administrativa, bem como suas filosofias, objetivos e concepções adotadas no intuito de conhecer como essas instituições articulam-se em seus projetos de ensino, pesquisa e extensão.

### 3.1.1.1. Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG<sup>37</sup>

Essa é a denominação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais, localizado no interior do Campus Pampulha/UFMG, sendo considerado uma Unidade Especial dessa Universidade. Tem sua origem no antigo Ginásio de Aplicação da UFMG, fundado em 21 de abril de 1954, em cumprimento às disposições legais instituídas pelo Decreto Lei nº 9053 em 1946. Transformou-se em Colégio de Aplicação no ano de 1958.

O Centro Pedagógico (CP) ministra o ensino fundamental (1º ao 9º ano), organizado desde 1995 nos Ciclos de formação humana<sup>38</sup>, a qual orienta a organização pedagógica das turmas dos alunos e, segundo a instituição, difere-se da estrutura em séries, possibilitando uma maior flexibilização dos tempos escolares de acordo com a idade e o tempo de aprendizagem do aluno e um trabalho mais coletivo entre os professores. Cada ciclo é constituído por três (3) anos de ensino, assim distribuídos: 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos); 2º ciclo (4º, 5º e 6º anos) e 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos escolares). O CP conta hoje com 575 alunos no total, sendo 147 no 1º ciclo, 217 no 2º e 211 no 3º ciclo; além dos alunos que fazem parte da EJA, cuja quantidade atualizada não conseguimos obter.

Construído como um prédio de três andares, esse CAp possui, em suas dependências, 22 salas de aula para turmas de 1º ano a 9º ano; salas para equipe administrativa, coordenações pedagógicas dos ciclos e áreas de ensino; laboratórios para as áreas de licenciatura; salas de informática; auditório; salas de ginástica; biblioteca; setor de

---

Administrativo da Eseba de redução do fluxo de ingresso de alunos na escola – a partir do Letivo 2016. Uberlândia: UFU, 2014.

<sup>37</sup> As fontes utilizadas para coleta de informações históricas, técnicas e pedagógicas referentes à organização desse Colégio foram: PPP (2004), Regimento Interno, site da instituição <http://www.cp.ufmg.br/index.php/historico>; além de registros da pesquisadora feitos por fotografias e anotações em diário de campo, em pesquisa realizada em fevereiro de 2016.

<sup>38</sup> Ver em CP (2004, p. 16-18).

reprografia; telecentro, portaria e salas para demais setores responsáveis pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola<sup>39</sup>.

As salas de aula são amplas, considerando a quantidade de 18 a 25 alunos em cada, e existem banheiros dentro das salas do 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos). A área externa é composta por pátios, quadras e áreas verdes, jardins verticais e horizontais, parede de escalada, além de um laboratório de ciências acoplado a uma horta. O espaço do parque não conta com brinquedos para a recreação das crianças, visto que os que existiam já ficaram velhos e impróprios, mas a escola já conta com projeto para troca e instalação de novos equipamentos.

Embora o espaço seja bastante aberto, permitindo aos alunos movimentarem-se e participarem dos inúmeros cenários educativos, o elevador que a escola possui não é interligado à portaria da escola e não há rampas para que seja feito o devido acesso a uma pessoa que tem mobilidade reduzida e/ou faz uso de cadeiras de rodas, o que contraria as normas de acessibilidade existentes. O prédio conta com muitas escadas e um aluno com deficiência visual, por exemplo, teria bastante dificuldades para se locomover com mais autonomia.

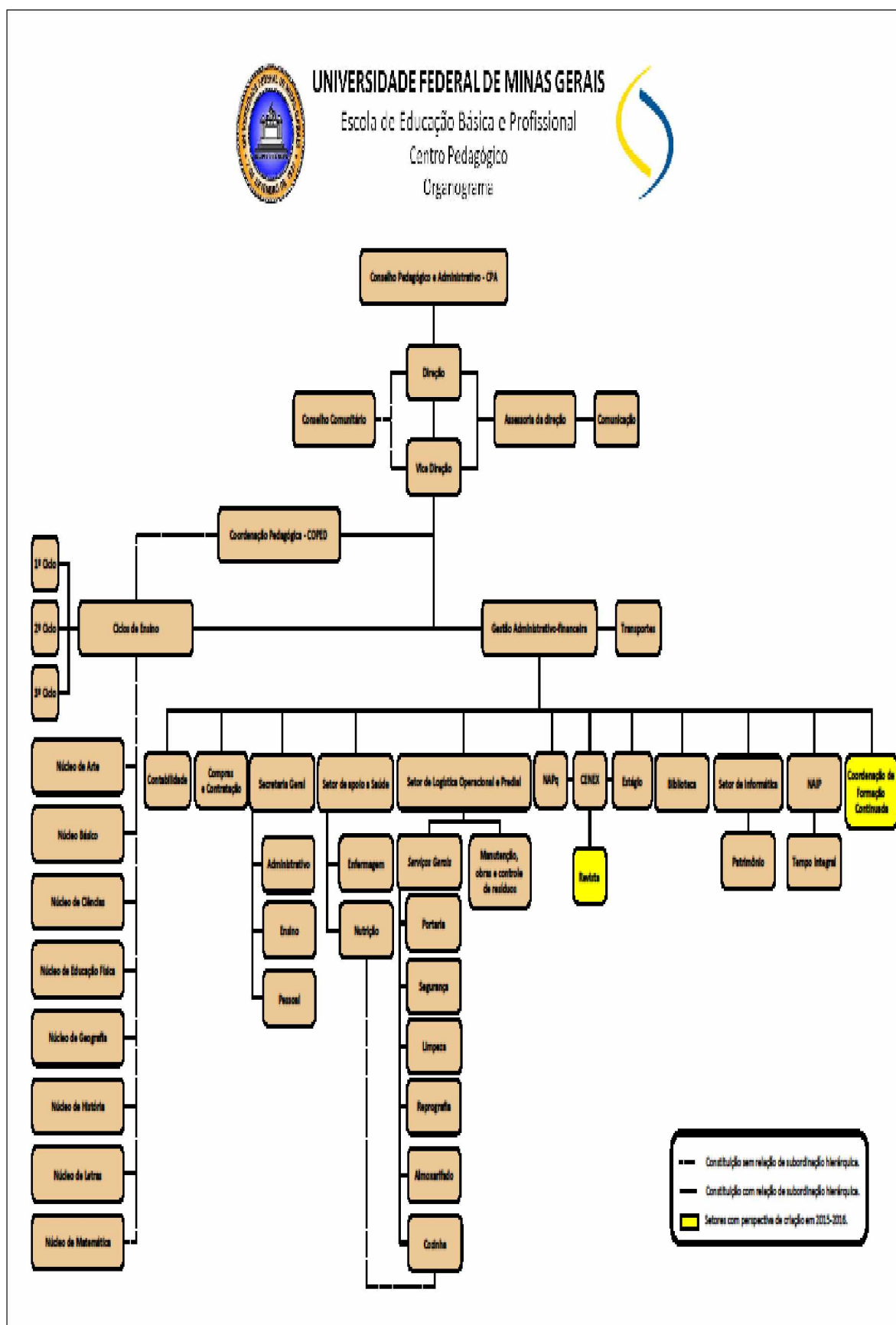
O CAp-UFMG apresenta sua organização político-administrativa a partir de “uma gestão compartilhada da vida escolar [...], na qual busca-se, mesmo com imperfeições, construir critérios democráticos para a tomada de decisões” (CP, 2004, p. 20).

O organograma representado na figura 1 consta da página eletrônica do colégio e representa a estrutura administrativa desse CAp.

---

<sup>39</sup> Ver Figura 1.

**Figura 1 – Organograma do Colégio de Aplicação da UFMG**



A descrição da função de cada setor que colabora na atuação da gestão compartilhada encontra-se também no site da instituição e no documento CP (2004)<sup>40</sup>, onde se apresenta o PPP da escola. A seguir, buscamos sintetizá-las:

a) Direção: deve coordenar e administrar, em conjunto com a Direção Geral, o Centro Pedagógico junto aos diversos órgãos colegiados e demais instâncias internas da UFMG. Responsável por organizar, planejar, orientar, dinamizar e gestar todo o trabalho administrativo e acadêmico, fornecendo orientações e diretrizes de trabalho, buscando solucionar situações-problema do/no Centro Pedagógico;

b) Vice Direção: responsável por coordenar e administrar em parceria com o diretor em suas funções;

c) Órgãos Colegiados: CPA - Conselho Pedagógico e Administrativo; COPED - Coordenação Pedagógica; Conselho Comunitário; Conselho Diretor; Coordenadoria Pedagógica da Educação Básica e Profissional. De acordo com CP (2004, p. 20):

Um órgão decisivo de nossa gestão compartilhada é o Conselho pedagógico Administrativo (CPA). Trata-se de um colegiado em que as questões que envolvem a comunidade escolar são decididas em última instância, com a participação de todos os agentes escolares da comunidade da Escola Fundamental. É presidido pela Direção, com representantes das três Comissões de trabalho: Ensino (CoEn), Orientação Discente (COD) e Pesquisa e Extensão (CoPEX); dos oito Núcleos de Ensino que congregam professores das diferentes disciplinas escolares; dos funcionários técnico-administrativos, da biblioteca e dos discentes.

Dentro desses órgãos, encontra-se também a Coordenação Pedagógica (COPED): instância deliberativa responsável pelo acompanhamento das práticas educativas da Escola, com a competência de propor ações que visem à articulação do trabalho desenvolvido nos três ciclos, assim como acompanhar as políticas pedagógicas aprovadas pelo Colegiado Pedagógico Administrativo da escola. Dentre outros, são objeto de análise e proposição: projetos coletivos de ensino dos Ciclos de Formação Humana; projetos de pesquisa; distribuição dos tempos escolares; avaliação: critérios e instrumento para registro (ficha avaliativa).

Já o Conselho Comunitário é um órgão consultivo, criado em 1984 e reestruturado em 2014, que congrega representantes de pais de alunos, docentes, discentes e técnicos em assuntos educacionais, tendo por finalidade avaliar e aconselhar a direção em questões do interesse da comunidade escolar (CP, 2014).

---

<sup>40</sup> Esse documento refere-se ao PPP do Centro Pedagógico da UFMG, na versão do ano de 2004, salientando que se encontra em processo de avaliação e reestruturação pela escola como um todo.

d) Secretaria Administrativa: congrega toda a demanda de uma Secretaria Geral de Unidade Acadêmica, a Seção de Pessoal do Centro Pedagógico e o assessoramento à Direção deste Centro;

e) Setor de Apoio à Saúde: exerce atividade de assistência básica e de primeiros socorros junto à comunidade interna; participa de forma efetiva junto à Proposta Pedagógica de Formação Humana da escola por meio de Projetos e de Oficinas. Também dá orientações em sala de aula aos alunos e aos pais por meio de comunicados escritos e verbais relacionados à saúde do aluno conforme necessidade: prevenção de doenças, higiene e outras ocorrências. Coleta dados de forma sistematizada do atendimento diário;

f) Seção de Ensino: responsável pela guarda, registro dos documentos dos alunos e ex-alunos;

g) Serviços Gerais: responsável por zelar por toda a infraestrutura do prédio da escola, como limpeza geral e manutenção, como também pelos setores de: Reprografia (reprodução de cópias), Patrimônio, Transporte, Audiovisual (empréstimo de equipamentos), Portaria (responsável pela entrada e saída de pessoas e materiais) e Cozinha (responsável pela merenda servida aos alunos);

h) Setor de Informática e Recursos Tecnológicos: congrega todos os serviços relacionados às Tecnologias da Informação e Comunicação do Centro Pedagógico. Recentemente, esse setor deixou de ter apenas um papel técnico-administrativo, assumindo responsabilidades pedagógicas, como a gestão do Moodle CP;

i) Contabilidade: responsável pelas questões financeiras da escola, como compras e pagamentos;

j) Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica (NAIP): setor de acompanhamento e orientação educacional, integrando alunos, família e Escola. É composto por uma assistente social e uma psicóloga, que realizam uma constante interlocução com os diversos segmentos da comunidade escolar. Busca, por meio de várias formas de intervenção, atender às demandas quanto às questões escolares e suas implicações de cunho social, afetivo-emocional, psicológico e familiar;

k) Núcleo de Assessoramento à Pesquisa (NAPq): órgão de assessoramento dos Diretores das Unidades Acadêmicas para assuntos de pesquisa e que fazem a ligação entre estas Unidades e a Pró-Reitoria de Pesquisa;

l) Centro de Extensão (CENEX): responsável pelo registro de Projetos de Extensão propostos por servidores dessa Escola, cujas atividades são direcionadas à comunidade Interna e externa da UFMG, tais como seminários, encontros, oficinas didáticas, assessorias,

palestras, dentre outras, que visam à divulgação dos trabalhos desenvolvidos e à troca de experiências sob a forma de parcerias com várias instituições de ensino. É responsável, ainda, pelos contatos com as instituições, agendamentos de transportes, comunicados aos pais/responsáveis, alunos e demais instâncias da Escola; na elaboração, organização, divulgação e execução de trabalhos de campo, atividades extraclasse e eventos (apresentações culturais, mostras, exposições, colação de grau, dentre outros) promovidos na Escola ou fora dela. A comunicação, via e-mail, de diversos documentos e atividades em geral para a comunidade interna e externa ao CP também é executada pelo CENEX.

A partir dessa organização, esse CAp coloca-se enquanto uma instituição política que contribui à produção de conhecimento e investigação para o ensino fundamental e para as licenciaturas da UFMG, que busca formar futuros professores, sinalizando que:

As diversas instâncias decisórias que compõem a organização da escola, muito além do caráter administrativo, assumem também o caráter político-pedagógico, já que a ação desses órgãos é, a um só tempo, causa e consequência da vida escolar. Em outras palavras, a vida escolar produz a ação desses órgãos, na mesma medida em que é por eles produzida (CP, 2004, p. 20).

Pelos dados obtidos com a assessoria administrativa, há um total de 64 professores, cerca de 20 técnico-administrativos e 50 bolsistas, além dos estagiários, os quais não foram contabilizados no momento da pesquisa de campo em função do período – início do ano letivo – e da sua rotatividade.

Tendo como base investigativa para a produção de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão, a finalidade do CP/UFMG é constituir-se como campo de experimentação e de pesquisa na Educação Básica e na formação de professores e de profissionais que têm o ambiente escolar como campo de atuação. Quanto aos objetivos, consta da página eletrônica do CP:

- Ministar o Ensino Fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento, de ensino e de pesquisa;
- Constituir-se como campo de reflexão e de investigação sobre a prática pedagógica;
- Constituir-se como espaço de novas experimentações pedagógicas, que subsidiem avanços e reflexões sobre a prática educativa;
- Servir de Campo de Estágio para alunos da Licenciatura e da Graduação.

Outros princípios norteadores que constam da proposta político-pedagógica do CP referem-se ao processo de avaliação qualitativa<sup>41</sup> do aluno – no qual a formação do estudante é considerada em seu desenvolvimento global e avaliada mediante diferentes tipos de instrumentos (fichas descritivas, provas, observações etc.); e o atendimento às demandas específicas do aluno por meio de projetos coletivos, tais como o Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD<sup>42</sup>), uma disciplina articulada entre CP e Conselho Pedagógico da UFMG, com formação de enturmação dentro do próprio Ciclo para atender as demandas de aprendizagem e possibilidades de ampliação curricular; e o Grupo de Trabalho Intensificado (GTI), que, conforme Gebara e Barros (2014, p. 10), são “momentos em que o acompanhamento do aluno é realizado de forma individualizada, semanalmente, visando o avanço em disciplinas e/ou campos do conhecimento em que há maior dificuldade”.

Uma especificidade deste CAp em relação aos demais que fizeram parte da pesquisa diz respeito à implementação do tempo integral em sua organização, iniciando em 2007 com a ampliação do tempo no contra turno para alunos do 3º ciclo mediante a oferta de oficinas de aprendizagem (artes, informática, língua estrangeira, informática, linguagem e raciocínio lógico matemático). Essa organização fez parte de um projeto elaborado por professores da instituição com base tanto nas constatações de demandas de permanência dos alunos para intervenções intraescolares, como no Art. 34 da LDB (Lei 9394/96), onde se tem:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...].  
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

A proposta da ampliação do tempo foi implementada em 2008, de forma que no ano de 2011 já estava ocorrendo em toda a escola, sendo necessária a alteração nos horários das aulas, que se iniciam às 8h e terminam às 16h30min, atendendo à seguinte organização, conforme CP (2010, p. 4): “4 módulos diários de 90 minutos cada; 3 horas de manhã (8h as 11h) e 3 horas à tarde (13:30 às 16:30); entre cada módulo um pequeno intervalo; entre os dois turnos, duas horas para almoço”. Além de propiciar uma maior permanência do aluno na escola, essa prática tem buscado ampliar o acesso às diferentes formas de manifestações culturais, esportivas e de lazer e contribuir mais efetivamente com o exercício da docência para os alunos de graduação da UFMG.

---

<sup>41</sup> Ibidem (p. 18-19).

<sup>42</sup> Ver mais profundamente em CP (2010, p. 4-8).

No entanto, não encontramos referências no documento do PPP que tratem da organização geral da instituição, da formação continuada dos profissionais quanto à perspectiva da educação da inclusiva, bem como de propostas e estudos que dizem respeito à educação especial e seus serviços, ou, ainda, da acessibilidade, seja do espaço físico ou pedagógica.

### 3.1.1.2. Colégio de Aplicação João XXIII<sup>43</sup> da UFJF

Tomado como parte da Universidade Federal de Juiz de Fora, o Ginásio de Aplicação João XXIII foi criado em 1965, sendo “uma escola de experimentação, demonstração e aplicação”, para atender aos licenciandos em termos de pesquisa e realização de estágios supervisionados. Sobre sua organização administrativa, em 1971 o Ginásio passou a Colégio de Aplicação João XXIII, tornando-se órgão anexo à Faculdade de Educação da UFJF, mas, somente em 1989, com a separação física da Faculdade de Educação, passou a ter o seu corpo administrativo, com direção própria. Já em 1998, a instituição tornou-se uma Unidade Acadêmica, conforme consta do estatuto dessa Universidade.

Situado fora do campus da UFJF, O CAp João XXIII é formado por dois prédios de dois andares: um destinado ao ensino fundamental e outro ao ensino médio. De acordo com informações prestadas pela coordenadora pedagógica do ensino fundamental, a instituição não foi projetada para ensino fundamental e já existem projetos para ampliação e adequação do espaço físico para atender a crianças menores, mas ainda não foram liberados pelo governo. Há falta de acessibilidade física, pois existe a plataforma para instalação do elevador, mas o equipamento não foi instalado por falta de recursos financeiros. Dessa forma, foi necessário à escola destinar apenas as salas do 1º piso para receber alunos que possuem mobilidade reduzida. Em um exemplo, eles precisaram retirar um laboratório de matemática para instalar uma sala do 2º ano do fundamental buscando atender a um aluno que faz uso da cadeira de rodas, enquanto as demais salas dessa série situam-se no 2º piso do prédio.

As crianças do 1º ano do ensino fundamental possuem um espaço específico no 1º piso destinado às salas de aula, bem como um parque próximo a essas salas, com brinquedos instalados para a recreação. Como não existe refeitório e nem cozinha para preparo da alimentação, a escola possui uma cantina terceirizada, onde os alunos podem comprar seus

---

<sup>43</sup> Informações obtidas nos documentos institucionais (PPP, Regimento Interno, Histórico e Portarias) contidos no site <http://www.ufjf.br/joaoxxiii/>, além dos registros fotográficos e impressos da pesquisadora feitos em diário de campo em pesquisa realizada em março de 2016.



alimentos, podendo, também, optar por trazer lanche de casa, ambos dentro da perspectiva da alimentação saudável. Há, ainda, a distribuição diária de um complemento pela escola, que se denomina “colação”: bolo, iogurte, suco, frutas, biscoito etc. Esses lanches disponibilizados para as crianças são entregues às turmas que se organizam para lanche nos espaços exteriores – mesas e bancos. Segundo a coordenadora pedagógica da escola, a construção desse espaço educativo também é mais um projeto que depende da obra que ainda não foi iniciada.

A instituição conta hoje com cerca de 1320 alunos, matriculados em 28 turmas de Ensino Fundamental e 09 turmas de Ensino Médio, além de 09 turmas atendendo a alunos do Curso de Educação de Jovens e Adultos. Possui o seguinte quadro de administração: Diretora Geral, Diretor de Ensino, Chefe de Secretaria e Gerente de Suporte Administrativo. Além disso, existem subchefes para os seguintes Departamentos de ensino: Ciências Humanas, Ciências Naturais, Educação Física, Letras e Artes, Matemática; e coordenadores e vice-coordenadores de ensino para: Ensino Fundamental – 1º ao 5º Ano; Ensino Fundamental – 6º ao 9º Ano; Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

O item 4.5 do PPP<sup>44</sup> da escola (CAp João XXIII, 2013, p. 28) trata da estrutura pedagógica e administrativa da instituição escolar, citando como parte de sua organização, além dos cargos e funções acima relacionados, os setores da UFJF: Reitor da UFJF, Vice-Reitor, Pró-Reitor de Cultura, Pró-Reitor de Extensão, Pró-Reitor de Infraestrutura, Pró-Reitor de Pesquisa, Pró-Reitor de Planejamento e Gestão, Pró-Reitor de Planejamento, Pró-Reitor de Graduação, Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pró-Reitor de Apoio Estudantil, Pró-Reitor de Assuntos Acadêmicos, Pró-Reitor de Orçamento e Finanças, Pró-Reitora de Recursos Humanos.

Tanto nesse documento como no Regimento Interno<sup>45</sup> da instituição (instituído pela Portaria de Regularidade de Estudos n.º 080 – 25/09/81 – MEC), são apresentadas as normas da organização escolar para a direção, técnicos pedagógicos, secretaria e corpo docente, conforme (C.A João XXIII, 2013, p. 28-30):

#### 4.6 Normas de organização escolar

##### 4.6.1 Da direção

---

<sup>44</sup> O documento reorganizado em 2013 está em contínua avaliação pela escola. Portanto, algumas informações estão passando por reformulações e/ou alterações no texto.

<sup>45</sup> Documento institucional que trata a respeito da organização e funcionamento da escola, estabelecendo normas sobre os aspectos administrativos, pedagógicos, disciplinares, com apresentação dos direitos e deveres de toda comunidade escolar.

Art. 21 - O Colégio de Aplicação João XXIII será dirigido pelo Diretor Geral e pelo Diretor de Ensino, que deverão ser docentes da carreira de Magistério de 1º e 2º graus, lotados neste Colégio, em efetivo exercício de suas funções, eleitos por professores e técnicos administrativos, também lotados e em efetivo exercício neste Colégio, e por alunos do Ensino Médio e/ou com 16 anos completos na data da eleição, regularmente matriculados, e nomeado pela autoridade competente, para um exercício de 4 (quatro) anos, de acordo com a lei vigente, sendo permitida uma recondução.

§ 1º - O Diretor Geral será substituído, em suas ausências e impedimentos pelo Diretor de Ensino.

§2º - A destituição do Diretor Geral e/ou Diretor de Ensino poderá ser proposta pela Congregação, em reunião convocada exclusivamente para este fim, com pauta acompanhada de exposição de motivos, necessitando, para a aprovação, do voto de, no mínimo, 2/3 (dois terços) da totalidade de seus membros e encaminhada ao órgão competente.

Art. 22 - Compete ao Diretor Geral:

I - administrar e dirigir o Colégio, respeitadas as competências dos Departamentos e as decisões da Congregação;

II - convocar e presidir as reuniões da Congregação e do Conselho de Unidade;

III - encaminhar aos órgãos superiores os processos da Unidade, que dependam de decisão superior;

IV - requisitar o material de consumo, equipamentos e material permanente, bem como a execução de serviços de terceiros;

V - exercer o poder disciplinar no âmbito da Unidade;

VI - representar a Unidade nos colegiados superiores competentes;

VII - executar e fazer executar as deliberações emanadas dos órgãos superiores, da Congregação e do Conselho da Unidade;

VIII - distribuir os servidores técnico-administrativos lotados na Unidade, de forma compatível com seus cargos e funções, já definidas em concurso, de acordo com as necessidades do Colégio;

IX - apresentar ao Conselho de Unidade relatório anual das atividades acadêmicas, administrativas e financeiras da Unidade;

X - organizar a distribuição do espaço físico do Colégio, ouvido o Conselho de Unidade;

XI - indicar o Chefe da Secretaria e o Gerente de Suporte Administrativo e Serviços Gerais;

XII - encaminhar ao Reitor os nomes dos Chefes de Departamento, em conformidade com os pleitos realizados nos respectivos órgãos;

XIII - baixar atos e designar comissões especiais para tratar de assunto de interesse do Colégio;

XIV - encaminhar à Congregação, no prazo máximo de 6 (seis) meses antes do término do mandato da Direção, o processo de eleição da chapa Diretor Geral/Diretor de Ensino;

XV - instaurar, propor ou determinar ao órgão competente a abertura de processo administrativo disciplinar ou de sindicância, nos termos da legislação aplicável;

XVI - propor a criação de comissões e delegar atribuições aos seus membros;

XVII - responsabilizar-se pelos bens sob sua guarda.

Art. 23 – Compete ao Diretor de Ensino:

I - substituir o Diretor Geral, conforme Art. 21, parágrafo 1º;

- II - promover o contínuo aperfeiçoamento didático-pedagógico dos profissionais da educação;
- III - coordenar a biblioteca e demais recursos de ensino-aprendizagem;
- IV - coordenar, a partir dos resultados obtidos nos Conselhos de Classes, as ações em relação ao rendimento escolar;
- V - integrar as ações das Coordenações de Ensino e das comissões existentes, visando ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico do Colégio;
- VI - fomentar a política de aperfeiçoamento do planejamento curricular e conteúdos programáticos;
- VII - sugerir e/ou coordenar proposições de calendários escolares;
- VIII - participar do planejamento das atividades do Colégio, junto ao Diretor Geral, propiciando a necessária articulação entre Departamentos e Coordenações, para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão;
- IX - integrar as atividades de estágio desenvolvidas na escola, estabelecendo constante interlocução com as licenciaturas da UFJF;
- X - integrar as ações das Coordenações de Ensino e dos Departamentos, no cumprimento de suas atividades, visando à melhoria da qualidade do ensino;
- XI - assessorar os Chefes de Departamento quanto à distribuição de carga horária de seus professores;
- XII - reportar ao Diretor Geral todos os assuntos que ultrapassam a sua competência.

#### 4.6.3 Dos serviços técnicos pedagógicos

##### 4.6.3.1 Serviço Social Escolar

O Colégio possui um setor de Serviço Social que atua na comunidade escolar através do desenvolvimento de projetos como: vale transporte, serviço de psicologia, “aluno assistente na escola”, atendimento e apoio familiar, desenvolvimento de trabalhos de convivência social etc.

##### 4.6.4 Da secretaria

Art. 31 - A Secretaria tem por finalidade a organização e a execução dos serviços administrativos afins, o atendimento à comunidade interna e externa e o apoio às atividades de ensino.

Art. 32 - O Chefe de Secretaria será um servidor TAE (Técnico-Administrativo em Educação), indicado pelo Diretor Geral do Colégio de Aplicação João XXIII e nomeado pelo Reitor.

Art. 33 - Compete ao Chefe de Secretaria:

- I - realizar as atividades que, por sua natureza, estejam no âmbito de sua competência e fazer a distribuição dos serviços, de acordo com as atribuições do pessoal técnico-administrativo;
- II - organizar um sistema funcional de arquivamento, que assegure a verificação da identidade do aluno, da regularidade e autenticidade de sua vida escolar, garantidos a segurança, a facilidade de acesso e o sigilo dos dados;
- III - organizar os registros necessários à rotina administrativa do Colégio e à documentação das atividades realizadas em cumprimento do Calendário Escolar estabelecido;
- IV - manter um arquivo geral, de modo a permitir consultas e obtenção de informações referentes à movimentação do expediente e a dados estatísticos;
- V - prestar atendimento à Comunidade Escolar, fornecendo esclarecimentos referentes à escrituração escolar e à legislação vigente;

- VI - emitir periodicamente os resultados do rendimento escolar dos alunos;
- VII - divulgar o calendário referente aos prazos para entrega de informações e documentos necessários à execução dos trabalhos da Secretaria;
- VIII - organizar a expedição de diplomas, certificados e outros documentos, na forma das disposições legais;
- IX - assinar, com o Diretor, os diplomas, certificados, currículos, históricos escolares e outros documentos, de acordo com as suas competências;
- X - coordenar a elaboração do Censo Escolar;
- XI - responsabilizar-se, no âmbito de sua competência, pelas atividades referentes à vida funcional dos servidores lotados no Colégio de Aplicação João XXIII;
- XII - informar a frequência dos servidores lotados na Unidade;
- XIII - responsabilizar-se pelos bens e materiais sob sua guarda;
- XIV - fornecer, quando solicitados, dados para subsidiar a elaboração do relatório anual das atividades da Unidade;
- XV - auxiliar, no limite de suas competências, nas demandas da Diretoria e/ou dos demais profissionais de educação; (P12)

#### 4.6.5 Do corpo docente

Art. 73 – O Corpo Docente é constituído pelos professores da Carreira do Magistério de 1º e 2º graus, lotados no Colégio.

Art. 74 – A admissão do professor ficará sujeita às exigências da Legislação em vigor.

Nessa estrutura administrativo-pedagógica, coexiste o trabalho de “diversas comissões focadas na discussão, pesquisa e desenvolvimento de ações que contribuam para contínua busca por uma instituição que se diferencia pela qualidade na formação de alunos e professores” (JOÃO XXIII, 2013, p. 24). Essas comissões são formadas por professores de cada departamento, a saber:

- a) Projeto Político Pedagógico (P. P. P.) – Responsável pela organização e atualização do documento que fundamenta e retrata o trabalho desenvolvido no colégio e aponta as ações para o futuro;
- b) Trabalho Docente – Estuda a melhor maneira de organização do trabalho dos professores respeitando o tripé: ensino, pesquisa e extensão;
- c) Ampliação do Horário Escolar – Aponta as necessidades do colégio em sua meta de oferecer ensino em tempo integral;
- d) Avaliação Institucional – Busca a melhor forma de avaliar a instituição em seus diferentes setores a fim de tornar o trabalho cada vez mais integrado e de qualidade;
- e) Avaliação Pedagógica – Avalia as ações pedagógicas da escola e seus resultados no corpo discente;

f) Formação Inicial e Continuada – Analisa e sugere ações que possibilitem um melhor atendimento ao estagiário da UFJF. Além disso, busca ações para a formação continuada dos professores de diferentes redes de ensino;

g) Revista Argo – apresenta-se como um novo espaço para troca de experiências pedagógicas e divulgação de pesquisas relacionadas ao ensino;

h) Revista Instrumento – Divulga artigos, resenhas e relatos ligados à Educação, abrangendo cinco áreas principais: Ciências Humanas, Ciências Naturais, Letras e Artes, Educação Física e Matemática;

i) Comissão de Estágios.

Contabilizando, o quadro docente é formado por 89 professores efetivos em regime de dedicação exclusiva, 11 professores substitutos, além dos técnicos, bolsistas e estagiários.

Como objetivo geral dessa instituição, tem-se a promoção do desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão de modo a assegurar ao educando a formação indispensável ao exercício efetivo da autonomia com a estruturação de uma sociedade justa e democrática. A respeito da filosofia do CAp João XXIII, destaca-se que (2013, p. 5):

O Colégio de Aplicação João XXIII está voltado para a formação do cidadão crítico, criativo e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, livre e fraterna. Essa opção tem os seguintes desdobramentos:

1. Ênfase na construção do conhecimento como tarefa primordial da Escola;
2. Valorização dos conteúdos, enquanto patrimônio coletivo-direito de todos, selecionados com vista à sua significação humana e social;
3. Comprometimento com um programa integrado entre as diversas áreas e disciplinas;
4. Subordinação dos métodos aos conteúdos, de modo a evitar a simples acumulação de informações;
5. Valorização do trabalho interdisciplinar;
6. Resgate do papel do professor enquanto transmissor do conhecimento sistematizado e enquanto mediador entre esse conhecimento e a sua prática social -tal papel confere-lhe autoridade a ser exercida sem autoritarismo e dele exige compreensão das condições concretas de vida dos alunos;
7. Reconhecimento e aceitação do desafio de levar os alunos, independentemente de suas diferenças individuais e sociais, a atingirem patamares mínimos de desempenho, buscando estratégias capazes de fazê-los superar suas limitações.

Considerando sua organização administrativa e suas propostas pedagógicas, essa instituição defende uma concepção social-histórico-cultural de escola, em que “a interação social e os processos cognitivos possibilitam a concretização e atualização do processo do ensino-aprendizagem” (CAp João XXIII, 2013, p. 6). Dessa forma, aponta no Ensino Fundamental um currículo que considera os diferentes contextos e uma avaliação também de

cunho qualitativo e processual, realizada por meio de observações e registros em ficha descritiva sobre o desenvolvimento do aluno.

O CAp João XXIII atende o ensino fundamental em dois turnos, mas consta do PPP da escola que a instituição pretende adequar-se física e pedagogicamente (currículos e ações) para a implementação gradativa da escola em tempo integral, a fim de atender a proposta do governo ratificada pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a qual orienta, em seu art. 37, que

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2010 p. 1).

Dessa forma, justificando a promoção de novas possibilidades aos seus alunos, esse CAp possui uma proposta de ampliação do tempo na escola, a qual está passando por adequações e estudos complementares, de forma que as mudanças no horário estejam articuladas também às alterações curriculares e físicas necessárias à ampliação para o tempo integral, respeitando os preceitos da proposta político e pedagógica já existente.

Embora no texto do PPP atual apresentem-se as propostas de formação inicial e continuada que consta de João XXIII (2013, p. 21-23), os projetos de formação não envolvem a educação especial e seus serviços e não apresentam elementos relacionados à acessibilidade arquitetônica, atitudinal, científica e pedagógica. O que conhecemos foi o projeto de ampliação física da escola, no qual estão presentes as normas nacionais de acessibilidade arquitetônica, e uma proposta de projeto de formação elaborado pelo Núcleo de Apoio Escolar da instituição, que busca ampliar a discussão dos profissionais sobre a inclusão e a deficiência, mas que ainda não foi, no momento da pesquisa, discutido amplamente para sua implementação.

### *3.1.1.3. Escola de Educação Básica (Eseba) da UFU<sup>46</sup>*

---

<sup>46</sup> Todas as informações sobre os aspectos físico, administrativo e pedagógico da Eseba foram retiradas do site oficial da escola <http://www.eseba.ufu.br>, PPP, Regimento Interno, bem como dos registros feitos em diário de campo pela pesquisadora no ano de 2016.

A Escola de Educação Básica – Eseba – é uma Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia. Oferece ensino básico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além da EJA. Originou-se em 1977, antes mesmo da federalização da Universidade de Uberlândia (UnU), com a denominação de “Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha”, tendo a finalidade de oferecer educação para os filhos dos servidores dessa Universidade que apresentavam a faixa etária de dois a seis anos, caracterizando-se, assim, como uma escola benefício.

Situada inicialmente no Campus Santa Mônica, no ano de 1983 recebeu a atual denominação, Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, e ocorreu a mudança para o prédio atual, situado no Campus da Educação Física. Hoje, a Eseba atende a 929 alunos em 40 turmas, sendo distribuídos da seguinte maneira: 376 alunos em 18 turmas pertencentes ao 1º ciclo (na Educação Infantil até 3º ano do fundamental); 234 alunos em 09 turmas no 2º ciclo (4º, 5º e 6º anos); 232 alunos em 09 turmas no 3º ciclo (7º, 8º e 9 anos) e 87 alunos em 04 turmas da Educação de Jovens e Adultos.

O espaço das salas e dos demais ambientes educacionais da escola são considerados razoáveis, tendo em vista o número de alunos para cada uma dessas salas– de 16 a 25 alunos. Como a Eseba não conta com acessibilidade física em todos os espaços, em 2015 foi elaborado um relatório pela Comissão de Acessibilidade<sup>47</sup> da escola com base nas normas de acessibilidade vigentes no país, de onde consta a avaliação e descrição dos problemas de acessibilidade espacial encontrados na instituição com as respectivas propostas de soluções. O documento foi encaminhado à UFU para ser analisado pelos setores responsáveis pela demanda. Durante a pesquisa de campo na Eseba, foi possível perceber que algumas obras estavam começando a ser realizadas, como rampas de acesso, piso tátil e instalação de elevadores, dentre outros.

A legalização da Eseba junto aos órgãos superiores da Universidade Federal de Uberlândia ocorreu no ano de 1981, mas somente em 1988 a escola deixou de ser uma escola benefício para se tornar uma escola pública e, posteriormente, a exemplo das outras dezesseis escolas existentes em outras Universidades Federais, a Eseba passou a ser considerada pelo Ministério da Educação como Colégio de Aplicação. Atualmente, possui em seu quadro 82 professores em regime de 40 horas com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa

---

<sup>47</sup> A Comissão de Acessibilidade foi criada em 2014 com a finalidade de avaliar as barreiras arquitetônicas, atitudinais, físicas, pedagógicas e de comunicação existentes na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU); sistematizar e encaminhar para os setores responsáveis as demandas necessárias ao acesso e permanência dos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação.

e extensão; e 11 técnicos em regime de 40 horas para a execução de diferentes atividades dentro da escola.

Sua organização administrativa e seu funcionamento estão expressos e regulamentados pelo Regimento Interno<sup>48</sup> da instituição em acordo com a legislação federal, Estatuto e Regimento Geral da UFU, por este Regimento Interno e por normas complementares. (ESEBA/UFU, 2014b). Desse documento, em seu Art. 8º, consta que compete à Eseba:

- I. planejar, coordenar, executar e avaliar suas atividades didático-científicas;
- II. planejar a aplicação dos recursos orçamentários que lhe forem alocados e administrar os bens patrimoniais sob sua responsabilidade;
- III. coordenar e implementar a política de recursos humanos; e
- IV. elaborar e aprovar sua proposta de Regimento Interno em consonância com o Estatuto e o Regimento Geral da UFU (ESEBA/UFU, 2014b, p. 3).

Para tanto, esse Colégio de Aplicação tem em sua estrutura:

a) Conselhos da Unidade Especial: que possuem o caráter de planejamento, consultivo, deliberativo e normativo, tais como:

- Conselho Pedagógico e Administrativo (CPA): órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da Eseba/UFU, dentro da perspectiva democrática, sobre todas as questões referentes à instituição;

- Conselho de Coordenadores: órgão consultivo no qual se apontarão as políticas a serem encaminhadas e implementadas pela Direção da Eseba/UFU, e deliberativo com relação às diretrizes curriculares, matéria pedagógica, administrativa, recursos humanos, orçamentária, financeira e materiais;

b) Diretoria: órgão executivo central que administra, coordena, fiscaliza e superintende as atividades da Eseba/UFU, auxiliado por Assessores Especiais e pela Coordenação Acadêmica (1º, 2º, 3º Ciclos), Órgãos Suplementares e Órgãos Administrativos. São eleitos pela comunidade escolar. De acordo com Eseba/UFU (2014b, p. 9-10),

Art. 30. As atribuições do Diretor serão aquelas estabelecidas em lei e:

- I. administrar a Eseba/UFU;
- II. cumprir e fazer cumprir a legislação federal na Eseba/UFU e da UFU;
- III. superintender as atividades da Eseba/UFU;
- IV. submeter ao CPA, nos primeiros noventa dias do seu mandato, o Plano de Gestão elaborado em conformidade com o PDE e PIDE;

---

<sup>48</sup> Os itens expressos e desenvolvidos no Regimento da Eseba são: disposições preliminares sobre a Instituição; Organização Administrativa; Regimento Didático da Educação Básica; Comunidade Escolar; Patrimônio e Recursos Financeiros; Disposições Gerais; Disposições Transitórias e Finais. Ressalta-se que o documento está em contínua adequação e atualização.



- V. elaborar, consolidar e encaminhar ao CPA o Relatório Quadrienal de Atividades da Eseba/UFU;
- VI. elaborar, consolidar e encaminhar anualmente ao CPA a Proposta Orçamentária da Eseba/UFU que deverá estar em conformidade com PDE e Plano de Gestão;
- VII. elaborar, consolidar e encaminhar quadrienalmente ao CPA a Prestação de Contas da Eseba/UFU;
- VIII. representar a Eseba/UFU em juízo e fora dele, podendo delegar poderes por Portaria;
- IX. presidir a Caixa Escolar;
- X. cumprir e fazer cumprir o Estatuto e o Regimento Geral da UFU, o Regimento Interno da Eseba/UFU e as decisões deliberadas nos Conselhos da Eseba/UFU e da Administração Superior;
- XI. exercer as demais atribuições inerentes às funções executivas do Diretor.

Art. 31. São atribuições dos Assessores Especiais:

- I. exercer a Diretoria nos afastamentos e impedimentos do Diretor, observadas as disposições legais pertinentes;
- II. coordenar e superintender, por delegação do Diretor, as atividades de órgãos da Diretoria;
- III. analisar e encaminhar as avaliações de desempenho e de estágio probatório do docente ao órgão competente;
- IV. deliberar sobre requerimento de discentes no âmbito de suas competências;
- V. propor aos Conselhos da Eseba/UFU o calendário acadêmico e a definição do horário de aulas;
- VI. supervisionar a remessa regular ao Órgão Administrativo competente de todas as informações sobre frequência, notas ou aproveitamento de estudos dos discentes;
- VII. comunicar ao Diretor da Eseba/UFU irregularidades cometidas pelos docentes da Escola;
- VIII. convocar e presidir reuniões dos docentes, dos discentes e/ou seus representantes;
- IX. aplicar as penalidades ao discente previstos no Regimento Interno;
- X. exercer as atividades e funções que lhe forem delegadas pelo Diretor.

A Coordenação Acadêmica é responsável pela organização, normatização e funcionamento didático-pedagógica dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Já os Órgãos Suplementares têm como funções: prestar serviços à comunidade escolar; assessorar a Eseba/UFU e propor convênio, normas, procedimentos e ações. São aqueles vinculados à Diretoria, com atribuições técnicas, administrativas, culturais, assistenciais e outras, e fornecerão apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão da Eseba/UFU, sendo constituídos por: Núcleos de Estudos, Pesquisa e Extensão; Comissões Internas; Psicologia Escolar; Educação Especial; Serviço Social; CARO Aluno e Professor; Assuntos Educacionais (ESEBA/UFU, 2014b).

Os Órgãos Administrativos (Secretaria Escolar; Secretaria da Direção; Secretaria Administrativa e Recursos Humanos; Almoxarifado; Setor de Serviços Infraestrutura e Patrimônio; Setor de Nutrição e Cantina; Saúde Escolar; Reprografia; Biblioteca) são

subordinados à Diretoria e têm como atribuição administrar atividade de natureza técnico-administrativa, exercendo as seguintes funções no âmbito de sua atividade (ESEBA/UFU, 2014b, p.12):

- I. prestar serviços à comunidade interna da Eseba/UFU;
- II. assessorar as atividades acadêmicas e administrativas da Eseba/UFU;
- III. propor convênios, normas, procedimentos e ações;
- IV. trabalhar em consonância com os objetivos de projeto político e pedagógico da Eseba/UFU; e
- V. outras funções previstas neste Regimento Interno e/ou deliberadas pelos seus Conselhos dessa Unidade Especial.

c) Áreas de Conhecimento: responsáveis pela organização, normatização e funcionamento didático-pedagógico de um componente curricular nos diferentes níveis e modalidades de ensino; têm como objetivo a formação dos discentes para o exercício de atividades que demandam estudos escolares, associando-se à pesquisa e à extensão. São elas: Educação Infantil, Alfabetização Inicial, Geografia, História, Ciências, Matemática, Português, Artes, Línguas Estrangeiras e Filosofia. Cada área<sup>49</sup> possui o seu Coordenador escolhido pelos docentes da própria área e/ou pela Assessoria Pedagógica;

d) Instituições Escolares: entidades civis de direito privado, sem fins lucrativos, sem caráter político-partidário e religioso com atribuições específicas no âmbito de suas atuações, que possuem autonomia para definir suas atribuições, normas de organização e funcionamento. Na Eseba, são constituídas por: Caixa Escolar da Escola de Educação Básica da UFU; Associação de Pais e Mestres; e Grêmios Estudantis.

Além de oferecer ensino básico ao público, a Eseba, assim como os CAPs anteriores, tem a finalidade de oportunizar campo preferencial para estágios práticos de alunos dos cursos de licenciatura dessa Universidade. Seu currículo segue os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas é estruturado e implementado a partir dos estudos e considerações do corpo docente. Atualmente, esse currículo passa por uma grande reestruturação e, possivelmente, poderá ser implementado na sua plenitude a partir dos próximos anos.

De acordo com suas propostas político-pedagógicas e o seu funcionamento administrativo, para a organização e o desenvolvimento das atividades da Eseba, os objetivos<sup>50</sup> dessa instituição são estabelecidos numa perspectiva crítica de educação e de

---

<sup>49</sup> Até o ano de 2011, todas as áreas possuíam seu Coordenador, mas, devido à precarização, houve uma redução do quantitativo de docentes, desdobramento da Portaria 253 do MPOG/MEC/2011.

<sup>50</sup> Ver em Eseba (2014b, p. 3).

sociedade, fundamentada na garantia do envolvimento e participação de todos os membros da comunidade escolar na elaboração democrática do seu PPP.

No entanto, em se tratando especificamente dos elementos relacionados à inclusão educacional dos alunos-público da educação especial, verificamos que esse documento não aborda a questão da educação especial e seus serviços, tampouco a formação dos profissionais na perspectiva inclusiva e a acessibilidade. A questão do contexto da educação Especial e formação estão presentes e situados nos parâmetros curriculares específicos das áreas de Psicologia Escolar e Educação Especial e na Portaria N° 02/2014, que institui a Comissão de Acessibilidade da Eseba no intuito de avaliar as demandas que os alunos-público da educação especial possuem no espaço escolar para sistematizar o seu acesso e a sua permanência na escola (ESEBA, 2014).

### **3.2. Efeitos das práticas de inclusão em prol do atendimento aos alunos-público da educação especial**

Frente aos discursos de inclusão presentes nas políticas públicas de educação inclusiva, e a partir da análise que fizemos sobre os modos como o Estado e os outros agentes sociais (escola e Ministério Público) estão considerando esses discursos nas práticas não discursivas, buscamos, neste momento, apreender e compreender os principais efeitos das práticas dos CAPs de Minas Gerais para colocar os discursos da inclusão em funcionamento, considerando o processo de acesso e permanência das crianças-público da educação especial na educação infantil e séries iniciais no período de 2010-2015.

Embora no item anterior trouxéssemos a análise mais descritiva sobre a estrutura física e os processos de organização administrativa e pedagógica, o nosso movimento sobre os CAPs não pôde ser meramente descritivo. Partindo do pressuposto de que as políticas que tratam sobre a inclusão “promovem estratégias cujos chamamentos produzem sentidos para os sistemas de ensino, definindo tempos, espaços, campos de saberes, instituições e os próprios sujeitos dessas instituições” (LASTA E HILLESHEIM, 2014, p. 141), necessitamos, além de examinar os fatores macro dessas políticas, olhar para todo o material coletado dos microcontextos dos CAPs, para, assim, discutir a relação entre eles e investigar como os conceitos históricos e legais e os efeitos deles mobilizaram os CAPs para colocar ou não colocar a inclusão em funcionamento.

Pensar o problema da inclusão escolar dos alunos considerados público da Educação nas instituições a partir de um enfoque foucaultiano possibilita-nos analisar os discursos da

inclusão enquanto um imperativo dentro do processo educacional, que se articula com as diferentes formas de exercício de poder situados nessas instituições, o que Foucault (2006) denomina de micropoderes, os quais nem sempre estão alocados ao Estado, conforme o próprio autor sustenta:

Em primeiro lugar: não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (FOUCAULT, 2006, p. 182).

Nesse momento, a pesquisadora entra no contexto da prática dos CAPs para identificar, na estrutura real, quais as respostas dadas pelos CAPs quanto aos efeitos provocados pelos discursos da inclusão. Manairdes (2006, p. 53) afirma que “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Ou seja, quando as políticas chegam à realidade das instituições, elas não necessitam, de imediato, serem implementadas; antes disso, a instituição precisa promover momentos de discussão a fim de que possam ser reinterpretadas ou até mesmo recriadas.

Então, no contexto da prática, partimos da análise do problema presente da inclusão para investigar como esse discurso é apropriado aqui na realidade dos CAPs para, depois, ser traduzido em textos, ações e programas, olhando para os documentos que estão movimentando esse discurso da inclusão nessas instituições pesquisadas. Quais os efeitos dos documentos nacionais sobre inclusão e dos discursos da inclusão educacional estão presentes nos documentos dos CAPs? E como se mobilizam em torno do conjunto de informações e regulamentações que lhes chegam?

Um dos principais efeitos identificados refere-se à necessidade de ampliação ou adaptação na estrutura física. Pelo que notamos, os CAPs têm buscado as respostas para essa questão, já que precisaram, e ainda precisam, de adequações arquitetônicas que promovam as modificações em seus espaços físicos necessárias para atender seus alunos. No CP da UFMG, por exemplo, o elevador não atende a recepção, embora atenda os demais andares. Há muitas escadas entre os ambientes e cenários educativos que precisam de piso tátil, construção de rampas para facilitar o acesso, bem como sinalizações sonoras. O CAP João XXIII não tem

estrutura alguma de escola de ensino fundamental; há poucos ambientes lúdicos e que promovam a interação das crianças e adolescentes, as salas de aula são consideradas pequenas em relação ao número de alunos e não existe elevador ainda, mesmo com a presença de alunos que utilizam cadeiras de rodas para se locomover. A Eseba/UFU também tem realizado modificações na infraestrutura física conforme projeto aprovado de acessibilidade, mas, no momento da investigação, as obras tiveram que ser adiadas devido à falta de recurso financeiro.

O entrave acontece porque dependem de verbas junto às Universidades as quais estão submetidos, e essas, por sua vez, dependem de outras verbas disponibilizadas pelo governo federal. Entra-se, dessa forma, no jogo neoliberal que já citamos anteriormente, em que o Estado diminui cada vez mais sua responsabilidade econômica e social, transferindo-a para a sociedade. Dessa forma, as respostas esbarram nas condições orçamentárias, evidenciando que o problema da inclusão não se reduz à matrícula ou à falta dela. Por exemplo, uma rampa, ao ser utilizada como uma verdade que assegura o discurso de acessibilidade, torna-se necessária à condição de autonomia e independência do sujeito, pois sua ausência fere o direito de acessibilidade do estudante. Mas a rampa não pode receber um papel de prioridade no movimento pela inclusão, pois por si só não resolve o problema da inclusão, que faz parte de um processo macro social pertencente à lógica biopolítica, que exige resolver algo sob o discurso do bem para todos, mas que, na realidade, não está se pensando no “cada um”, já que:

[...] a população [...] aparece como o fim e instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo; como consciente diante do governo, do que ela quer e também inconsciente do que a fazem fazer (FOUCAULT, 2008, p. 140).

Ou seja, por meio das estratégias do biopoder, a população é vista como constructo de um corpo coletivo que necessita ser regulado e controlado para proteger também o mercado, por meio das práticas de governamentalidade.

Ainda compondo esse mesmo jogo, é necessário que todos também sejam cientes dos limiares das situações de exclusão, o que nos leva às reflexões de Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 958), ao afirmarem que “o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão, e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”. É nesse sentido que, a partir de nossas análises, surgem outras problematizações: as crianças que ficam sem vagas nessas instituições-modelo, pelo discurso do ensino de qualidade, também não foram excluídas? A diferenciação dada aos

CAPS, no que tange às condições de trabalho e qualificação dos docentes, não leva a uma exclusão das outras escolas do processo educacional? Se todas as escolas brasileiras fossem como os CAPS, o processo da inclusão seria mais tranquilo? Por outro lado, os CAPS estão lidando bem com as especificidades da inclusão, principalmente do público da educação especial? Como essas instituições podem resolver um problema que as políticas públicas e a sociedade não conseguem?

No sistema educacional no qual nos encontramos hoje, visualizamos que a exclusão compõe a inclusão. Além disso, tomada enquanto uma verdade, a inclusão torna-se também um imperativo do Estado, o qual, em suas práticas de governamentalidade, precisa manter o controle e a segurança para todos os indivíduos, e isso “pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente [...] talvez se modifique em curto e médio prazo” (LOPES, 2009, p. 129), mesmo que na realidade não aconteça exatamente como os pressupostos. Mas o discurso e os enunciados que fazem a inclusão aparecer são de verdade? Se fossem levados a sério, iriam assegurar a instalação e a utilização, por exemplo, de uma cadeira de rodas, assim, uma pessoa que utiliza uma cadeira de rodas teria o seu direito de transitar livremente assegurado.

Ao olhar para a realidade da Eseba/UFU, sobre sua resposta quando precisou organizar rapidamente um projeto para se tornar mais acessível e enviá-lo para administração da UFU, acreditou-se que o investimento estava garantido e a situação seria resolvida. Porém, após iniciadas as obras, inúmeras dificuldades foram identificadas com o projeto, dentre elas a grande redução do ambiente do pátio, onde as crianças realizam seus principais momentos de recreação e socialização com as demais turmas. Essa realidade revela que a adequação fez-se realmente necessária, mas não está sendo apropriada para o grupo todo. Logo, quando terminarem as obras, é provável que haja novos olhares e novas propostas de mudanças e readaptações, e o que era para ser resolvido a curto ou médio prazo parece não ter fim.

Outro efeito que identificamos é a provocação terminológica que os documentos oficiais causaram quanto às mudanças nos textos e documentos das instituições, de maneira que seus enunciados fossem reorganizados de acordo com conceitos e termos específicos apresentados pelos discursos e enunciados das políticas de inclusão. Abaixo apresentamos exemplos de respostas específicas no uso dessas terminologias:

- Da Eseba/UFU. No PPP da escola, onde se trata sobre as dimensões almeçadas para o aluno da Educação Básica, tem-se a de “respeitar e valorizar a pluralidade cultural e linguística que inclui as questões da inclusão social, étnico-raciais e seus princípios éticos e políticos no contexto do desenvolvimento de uma sociedade democrática” (Eseba/UFU,

2014a, p. 19). Já no Regimento Interno (Eseba/UFU, 2014b), quanto aos aspectos a serem observados no fluxograma de vagas para o próximo ano letivo, considera-se “a relação entre o número de alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais matriculados no período/ano de ensino e o número de professores destinados para trabalhar com a/s turma/s desses alunos” (p. 21).

- Do CAp João XXIII, retiramos do PPP a parte dos componentes curriculares, onde, conforme Cap João XXIII (2013, p. 16), os “ Componentes Curriculares Diversificados (sugestões): Tópicos em Relações Humanas (Relações de Gênero, Sexualidade, Relações Étnico-raciais, Relações Geracionais, Diversidade Cultural e Linguística e Direitos da Pessoa com Deficiência”.

Esses exemplos indicam como as mudanças, dentro do microprocesso político institucional, refletem implicações no contexto do texto dos documentos internos, como Regimento Interno, Normas e condutas e o PPP – que permitem uma reavaliação contínua do texto – e, posteriormente, também, no contexto das práticas dos CAPs, a partir das falas e dos gestos dos profissionais que passam a atender aos discursos da inclusão contido nos princípios legais e normativos. No entanto, visualizamos na análise documental que, embora tais documentos gerais das instituições CAPs cite termos referentes aos discursos de inclusão, não notamos um aprofundamento teórico sobre a perspectiva da educação inclusiva, apenas nos documentos mais específicos, como da área da Educação Especial ou em breves estudos realizados nas produções acadêmicas dos profissionais dessas instituições.

Continuando o nosso movimento analítico, um dos ápices da nossa investigação traz à tona o efeito da emergência dos processos de judicialização sobre o direito à escolarização das crianças com deficiência. Acreditamos que o fato de serem as únicas escolas de educação básicas federais dentro de seus municípios (Belo Horizonte, Juiz de Fora e Uberlândia) permite efeitos de ampliação desses processos. No caso da Eseba/UFU, é preciso situar como o contexto político do município contribui para isso, pois a atuação do Ministério Público de Uberlândia é muito ativa quando se trata de ações civis em prol desse público.

Embora haja inúmeras barreiras no que diz respeito à inclusão escolar no contexto macro brasileiro, historicamente Uberlândia é uma cidade considerada modelo nacional de acessibilidade. Conforme a página oficial do município, no ano de 2010, esse município recebeu o Prêmio Internacional do Governo de Dubai de Boas Práticas por ser considerada “a primeira cidade do Brasil a ter 100% de seu transporte público urbano acessível” pela ONU Habitat. O sistema de transporte público também foi considerado como o melhor do Brasil pela Associação Mineira dos Municípios (AMM) e como um dos melhores transportes

públicos da América do Sul pela Comissão de Transportes da Câmara de Deputados. Essa cidade tornou-se esse modelo de acessibilidade devido à facilitação da mobilidade pela cidade e pelas adaptações de instituições para receber esses profissionais, rampas de acesso na maioria das calçadas, e sinais sonoros para as pessoas com deficiência visual.

Mas toda essa produção de infraestrutura advém de manifestações históricas anteriores a esse período de outros micropoderes do município e são mais midiáticas do que reais. Por outro lado, merecem destaque as ações que os movimentos de lutas das diferentes associações<sup>51</sup> uberlandenses referentes às pessoas com deficiência, bem como o papel participativo das instituições especializadas e famílias dessas pessoas que tiveram um papel fundamental nas conquistas realizadas em prol desse público na cidade. Essas conquistas promoveram efeitos na cultura popular, que, motivadas pelo discurso nacional pela inclusão social, engajaram profissionais, em sua maioria da educação, a fortalecer esses movimentos de luta. Assim, Uberlândia tornou-se umas das cidades pioneiras também na matrícula de alunos com deficiência no ensino regular.

Todo esse movimento de lutas e conquistas contou com a participação de órgãos e instituições sociais como o Ministério Público, o qual buscou ações junto aos demais poderes, executivo e legislativo da cidade, que promoveram uma ampla efetivação de políticas municipais, criação de leis e órgãos de fiscalização em acessibilidade. Hoje, visualizamos efeitos dessa participação retornando sob a forma de ações judiciais aos espaços que, de início, foram lócus da luta, como as escolas, os hospitais, e as próprias instituições especializadas. Por exemplo, de acordo com as normas municipais, só há aprovação de um novo projeto de construção de uma rua, prédio ou loteamento mediante um plano que contribua à mobilidade desse público. As escolas, por vezes, não possuem as condições físicas ou pedagógicas que contribuam a uma efetiva participação de um aluno em seu processo de ensino, mas tem que o receber de qualquer maneira, pois foi determinado por uma instância legal ou jurídica.

Não estamos julgando como errôneas tais ações, mas, em nossa análise, elas estão caminhando na contramão da realidade vivenciada. Por exemplo, na Eseba, o número atual de professores da Educação Especial é de 02 e não permite um trabalho individualizado com todos os 32 alunos-público da educação especial presentes na instituição, não se conseguindo realizar as funções básicas do serviço do AEE previstas legalmente. Não há como ampliar o quadro que sofre interferência direta dos órgãos de Planejamento do governo federal. Desde o ano de 2012,

---

<sup>51</sup> Como exemplos dessas associações, citamos: Associação dos Surdos e Mudos de Uberlândia (ASUL); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Uberlândia (APAE); Associação dos Paraplégicos de Uberlândia (APARU); Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia (ADEVIUDI).



todos os CAPs sofrem os efeitos da Portaria 253 do MPOG/MEC/2011, quando o Ministério do Planejamento e o MEC fixaram a quantidade máxima de professores substitutos por unidade de Ensino e, dessa forma, houve uma diminuição no quantitativo de profissionais disponibilizados para atuar nessas instituições.

Entretanto, como as demais instituições CAPs visualizam a participação desse agente social? Segundo informações coletadas durante as pesquisas de campo, a atuação dos MPs junto ao CP/UFMG e ao CAP João XXIII de Juiz de Fora tem ocorrido normalmente com importantes espaços de diálogos. Historicamente, não muito diferente do que ocorre em Uberlândia, a ampliação das ações judiciais nesses municípios e, conseqüentemente, nos respectivos CAPs, cresce também conforme a deflagração dos direitos e implementação das políticas públicas, as quais vêm responder às demandas dos movimentos de lutas individuais e coletivas em prol da inclusão social, e não somente educacional.

No entanto, a intervenção desse agente social<sup>52</sup> na forma de ingresso dos alunos-público da educação especial em Juiz de Fora, o CAP João XXIII tem conseguido sustentar, em reuniões realizadas junto ao MP da cidade, que o critério de seleção por sorteio não contraria a proposta de inclusão, pois atende a todos (independentemente de suas diferenças) de maneira igualitária, lançando mão de um discurso da diversidade, e não da diferença. Já em Belo Horizonte, no CP/UFMG, a decisão judicial apontou a obrigatoriedade da reserva de 5% a 10% das vagas para esse público no 1º ano do Ensino Fundamental. Considerando o quantitativo de entrada de 50 alunos atualmente, eles optaram por permitir que 6% fossem reservados, em acordo firmado entre a reitoria e a direção escolar, respeitando a decisão da justiça. Em Uberlândia, os agentes do judiciário não concordaram em reconsiderar, por enquanto, o mínimo de 10% do quantitativo total das vagas reservado para esse público; considerando-se a entrada de 75 estudantes, anualmente 7 vagas são reservadas<sup>53</sup>. São as dobras do Estado do direito atuando conforme cada processo micropolítico.

Ao situar sobre as influências desses agentes nos movimentos das políticas de inclusão, buscamos nos aproximar do que Foucault (2006) discorre sobre a produção do poder enquanto uma questão política, que nem sempre será negativa, já que para o filósofo há produção, invenções e avanços por meio do poder. Conforme Foucault (2006, p. 8):

---

<sup>52</sup> As informações que constam nesse parágrafo foram obtidas através de informações repassadas pelas respectivas direções escolares.

<sup>53</sup> Nos anos de 2016 e 2017, a escola foi autorizada pelo Conselho Universitário à redução de sua entrada para 60 estudantes, logo foram destinadas apenas 06 vagas anualmente para a reserva.

[...] O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais que uma instância negativa que tem por função reprimir [...].

A esse respeito, Ewald (1993) argumenta, numa perspectiva foucaultiana, que é necessário “reencontrar o chão de nossas políticas e fazer a história da politização dos problemas” (p. 12). Nesse sentido, e partindo do pressuposto de Foucault de que “onde há poder há resistência”<sup>54</sup>, pudemos entender que a potência das políticas de inclusão está também associada às lutas das pessoas com deficiência, não pela lógica da oposição, mas nas relações com o poder que elas têm na sociedade. Como sustenta Nozu (2015, p. 16):

As atuais políticas de educação especial orientadas pela proposta de inclusão escolar devem ser compreendidas como uma produção contemporânea, a partir de um complexo de influências sociais, políticas e econômicas, portanto, enquanto uma construção histórica, fruto das disputas entre os diferentes grupos de interesse para o estabelecimento das diretrizes e das prioridades para organização da vida do público-alvo da educação especial nos espaços escolares.

Dessa forma, não nos detivemos apenas aos aspectos negativos das políticas de inclusão e das decisões judiciais sobre a reserva de vagas para o público da educação especial no processo de seleção dos alunos nos CAPs, pois, quando passamos “por trás da instituição a fim de tentar encontrar [...] o que podemos chamar grosso modo de tecnologia de poder” (FOUCAULT, 2008c, p. 157), surgem, então, as redes de produção por parte dos CAPs e das Universidades que os regem, de modo que, em cada CAP, destacaremos outras importantes respostas dadas aos efeitos da inclusão:

- Na atuação junto aos alunos:

- O CP/UFMG, em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)/UFMG, conseguiu, para a instituição, bolsistas específicos para o apoio a esses alunos com projetos de 20h/a. E, mesmo não possuindo o AEE, essa instituição conta com um projeto de implementação de espaços diferenciados para atuar com os alunos que necessitarem. No entanto, é preciso reiterar que os projetos não conseguem abarcar os direitos dos estudantes conforme consta dos documentos legais quanto ao direito ao AEE, dentre eles a Resolução Nº4/2009 e o Decreto Nº 7611/2011;

---

<sup>54</sup> Ver em História da Sexualidade I: a vontade de saber. Foucault (1979, p. 91).

- O CAp João XXIII da UFJF tem um projeto de Formação relacionado ao tema da inclusão escolar, porém ainda não possui AEE e nem espaço físico para sua realização, mesmo com a presença de 08 alunos considerados público do AEE (01 com deficiência física, 03 com espectro autista, 01 com baixa visão, 03 com deficiência intelectual). Trata-se de uma situação complexa, pois não atende ao prescrito na legislação brasileira;

- A Eseba/UFU já possui o setor de Educação Especial, que, além de atuar com o aluno oferecendo-lhe o serviço do AEE no contra turno, promove ações de formação, assessoramento à sala comum, coordena e orienta um projeto específico de monitoria de 30h com alunos da graduação, os quais, além de atuar com os alunos-público da educação especial em sala de aula, precisam participar do Grupo de Estudos da área e elaborar materiais pedagógicos para esses alunos. A UFU também disponibilizou, por meio de uma empresa terceirizada, cuidadores que auxiliam os alunos que necessitam de apoio na higiene, locomoção ou alimentação. Mas é preciso ressaltar que o trabalho da monitoria não consta nos documentos legais, faz parte de um projeto de rearranjo de apoio ao aluno em sala de aula. A instituição tem o desejo de que sejam viabilizados professores de apoio para essa atuação, mas, na atual conjuntura financeira do governo, isso não está sendo possível. Além disso, a instituição não conta com um espaço adequado para realização do AEE, ou seja, uma sala ampla com os mobiliários e recursos que permitam aos alunos e profissionais um atendimento adequado às suas necessidades.

- Na atuação com a comunidade escolar:

Os três CAPs, por meio da Direção escolar e profissionais que respondem pela inclusão educacional, buscam articular com as famílias um espaço contínuo de diálogo, buscando conhecer suas expectativas e também a história de vida dos alunos para, assim, realizar as ações conjuntas, bem como as orientações e encaminhamentos necessários em prol do processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos. Pretendem, também, buscar a realização de pesquisas e investigações a fim de contribuir com o processo da inclusão.

Ademais, possuem projetos de implementação de Núcleos ou Comissões compostos por professores, Assessoria Escolar e Direção da Eseba, para avaliar as barreiras arquitetônicas, atitudinais, físicas, pedagógicas e de comunicação existentes nessa instituição, como também sistematizar e encaminhar para os setores responsáveis as demandas necessárias ao acesso e à permanência dos alunos-público da educação especial na escola. Contudo, somente a Eseba tem a área de ensino da Psicologia escolar e Educação Especial responsável pelas especificidades do trabalho docente para com esse público. Dentre os projetos específicos de cada CAp podemos citar:

- CP/UFMG: Projeto de Inclusão Escolar no Ensino Fundamental de Tempo Integral, na finalidade de construir conhecimento sobre a inclusão e acessibilidade em ambiente escolar; conta com a participação de professores membros da equipe coordenadora e bolsistas da graduação que desenvolverão ações com os alunos, pesquisa e extensão;

- CAp João XXIII/UFJF: Projeto “A inclusão no Colégio de Aplicação João XXIII: desafios e propostas”, elaborado por profissionais do Núcleo de Apoio Escolar, mas que ainda está em análise institucional, não havendo sido executado;

- Eseba/UFU: Grupos de Estudos sobre Educação Especial e Inclusão coordenado pela Área da Educação Especial e Psicologia Escolar, viabilizado para todos profissionais da escola; Comissão de Acessibilidade, formada por profissionais da escola durante os anos de 2014 e 2015, os quais foram responsáveis por avaliar as barreiras arquitetônicas, atitudinais, físicas, pedagógicas e de comunicação; sistematização e encaminhamento das demandas necessárias ao acesso e à permanência dos alunos-público da Educação Especial – conforme legislação vigente.

A partir da nossa pesquisa, é possível identificar, numa visão foucaultiana, que os CAs, para atender à lógica neoliberal do Estado e da sociedade biopolítica, estão criando suas dinâmicas organizadoras de seus documentos normativos para alterar o processo administrativo e pedagógico, reestruturar seus espaços e currículos, pensando a melhor forma de atender às necessidades dos seus alunos. Evidencia-se a existência de inúmeras possibilidades no rearranjo, na disponibilização de profissionais para apoio do aluno em sala e/ou de acordo com suas necessidades. Os principais projetos pedagógicos desenvolvidos hoje por essas instituições consideram ações de formação continuada sobre o tema da educação especial na perspectiva da inclusão, e refletem sobre as práticas docentes em prol das diferenças de cada aluno.

No entanto, há dificuldades, como, por exemplo, atender as expectativas de algumas famílias, que é um aspecto extremamente difícil. Quando chegam ao CAp, muitas famílias esperam que todas as dificuldades de seus filhos (em sua maioria no aspecto cognitivo e/ou social) sejam resolvidas. As expectativas da maioria dos pais são muito altas para com essas instituições, e, quando se deparam com a situação atual na qual se encontram os CAs, seja pela falta de estrutura, de profissionais especializados ou de recursos, sentem-se frustrados e, muitas vezes, realizam um movimento de se afastarem da escola. Há uma preocupação latente com o que a escola vai conseguir realizar com e por seus filhos, com os resultados que os CAs podem lhe oferecer, e não com o que a criança conseguiu produzir em seu espaço e tempo de aprendizagem.

Além disso, um movimento que tem ocorrido, destacando como uma observação realizada no espaço da Eseba/UFU, é que outras instituições especializadas (terapias, clínicas de psicologia, fonoaudiologia), nas quais os alunos têm atendimentos individualizados, ao invés de estabelecerem uma parceria contínua com a escola, no sentido de contribuir com o desenvolvimento da criança, por vezes têm exigido apenas relatórios e/ou reuniões para, junto com as famílias, falarem das insatisfações pessoais com a escola. Poucos desses profissionais atendem e/ou procuram a escola no intuito de compartilhamento de estratégias de intervenção e melhoria no processo de aprendizagem das crianças.

Com as políticas de inclusão emerge também a necessidade de ampliação de parcerias com os outros institutos e unidades de ensino dentro da própria Universidade. No CAP da UFMG, ao participar de uma reunião com o Núcleo do PIPA (Programa de Apoio à Inclusão e Promoção da Acessibilidade) da escola, foi possível identificarmos que, em relação aos outros CAPs, o sistema de parceria dessa instituição dentro da própria UFMG é bastante amplo. O CP/UFMG conta com o apoio contínuo da Faculdade de Educação, a qual possui um projeto para adaptação de materiais que atende a escola até mesmo com disponibilização de profissionais intérpretes, e, também, uma parceria com o Hospital das Clínicas por meio dos serviços de fonoaudiologia, fisioterapia e psiquiatria. Essa rede de parcerias não ficou tão clara observando-se a realidade dos outros CAPs.

Dentro da produção científica dos CAPs<sup>55</sup>, não foi possível contabilizar o número de estudos e/ou pesquisas educacionais realizadas durante o período de 2010 a 2015 sobre a temática da inclusão. Entendemos que os estudos e investigações podem ir se ampliando como efeitos das conquistas dos movimentos sociais que têm surgido em cada realidade, entendendo que o conhecimento é produto das diferentes relações que ocorrem, conforme afirma Foucault (2009, p. 23):

[...] Se quisermos realmente conhecer o conhecimento [...] devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento.

Essas relações ocorrem tanto no contexto macro do Estado, por exemplo, como nos microcontextos. Já argumentava Manairdes (2006, p. 59) que “o contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida”. Dessa forma,

---

<sup>55</sup> Não conseguimos em números esses dados, apenas citações pelos diretores escolares.

conhecer os espaços, ambientes e organização dos CAPs por meio da pesquisa de campo, das observações e das análises documentais permitiu-nos uma aproximação e, ao mesmo tempo, uma digressão da realidade para que fosse possível compreender essas instituições como espaços de articulação de saberes e poderes.

É notória sua responsabilidade em atender os princípios da inclusão escolar e disseminar seus discursos, mas verificamos que suas organizações micropolíticas, administrativas e pedagógicas ainda têm dado respostas mais ao imediatismo do problema, posto como imperativo do macro das políticas educacionais e das ações dos agentes sociais. As práticas esbarram nos princípios normativos e levam para longe a possibilidade de se tornarem uma escola inclusiva, ao passo que, também, necessitam conseguir atender a sua função de ensino, pesquisa e extensão, incidindo parâmetros avaliativos o tempo todo sobre os resultados. Há duas lógicas que até o momento não estão se encontrando: o lugar dos CAPs no sistema educacional brasileiro e a inclusão escolar no sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, pretendemos, no próximo capítulo, aprofundar mais nossas análises sobre como se configuram os discursos da inclusão na realidade dos CAPs, saindo da parte monumental dos documentos para o olhar do sujeito que vivencia e se move no processo educacional para atender ou não o que é proposto pelas políticas.

#### **4 OS SUJEITOS E SUAS VOZES: OLHARES E REFLEXÕES DOS PROFISSIONAIS DOS CAPs**

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Buscando compreender um pouco mais a respeito das práticas não discursivas dos CAPs, consideramos a relevância de ampliar nossas análises por meio das entrevistas com alguns sujeitos envolvidos no processo escolar dos CAPs, a partir das vozes dos profissionais que ali atuam em relação à inclusão, à deficiência, à diferença, às políticas públicas de inclusão e à educação especial. Conforme Bowe et al., (1992, p. 22):

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Pela perspectiva dos autores, verificamos como os pós-estruturalistas apresentam a importância da ação dos professores e profissionais no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e como essas ações podem interferir na implementação das políticas, implicando, assim, que no microcontexto da prática há um poder que influencia as relações com o macrocontexto. Precisamos, então, olhar para aqueles que mobilizam esses micropoderes, ver como eles podem ou não potencializar os discursos da inclusão. De que maneira pudemos fazer isso?

Assim como Foucault procura investigar em sua obra o “como” a clínica constrói a loucura e “como” o louco vê a loucura, buscamos conhecer “como” os CAPs percebem e conceituam a inclusão a partir dos olhares e reflexões dos sujeitos da pesquisa, utilizando como matriz analítica os enunciados. Sendo assim, analisamos seus depoimentos procurando identificar como esses sujeitos, que constituem aqui a escola, estão percebendo as políticas de educação inclusiva e como estão mobilizando os discursos da inclusão: deficiência ou

diferença? Quais efeitos são produzidos no modo como as pessoas se movimentam e constroem os CAPs?

Porém, antes de apresentar os dados sobre as entrevistas, consideramos importante fazer uma breve discussão sobre a constituição do sujeito para Foucault a partir de suas ideias, utilizando, para isso, seus estudos sobre o conceito “norma”, a fim de situar especificamente como se encontram os sujeitos profissionais dos CAPs nesse processo da inclusão.

#### **4.1 A constituição do sujeito: o corpo e a norma**

A problematização do sujeito sempre fez parte das pesquisas de Foucault, não tomado como um tema essencial, mas como uma unidade temática, uma “invenção moderna”, “que se dá no presente e que fabrica para o presente um tipo específico de indivíduo” (FONSECA, 2012, p. 10). Aqui, pretendemos perceber como, no movimento dos discursos da inclusão, constitui-se a norma que atua sobre o sujeito e o seu corpo.

Quando, no capítulo 2, realizamos discussões sobre a compreensão do indivíduo com base nos estudos de Foucault, referimo-nos ao aluno-público da educação especial, problematizando-o em sua condição atual de um objeto do saber, entendendo que, pelas práticas disciplinares, aquele aluno que não foge da norma torna-se um corpo dócil e útil, como efeito da produção do presente. Dessa forma, vemos que o sujeito é constituído pelas imposições exteriores, sobre o seu corpo orgânico, sendo compreendido como um produto das relações de saber e de poder.

Porém, nas obras mais atuais de Foucault, pela análise “hermenêutica do sujeito”, esse indivíduo passa a ser visto como sujeito, o qual, em suas próprias relações subjetivas, mediante práticas de resistência (pelas relações com as diferenças) ao que está sendo imposto, liberta-se e se auto inventa para tornar-se um sujeito com autonomia. Nesse caso, é constituído a partir do poder das suas próprias relações de liberdade, do cuidado de si, para se produzir enquanto um sujeito que se emancipa.

Para Foucault (2004, 2005b, 2010b), o problema moderno da subjetividade, abordado em estudos como o de Gadelha (2009) e tematizado por Fonseca (2012), envolve uma caracterização do sujeito, que, historicamente, parte da norma do corpo orgânico (disciplinar) para a norma biopolítica, e do entrelaçamento entre elas, já que, para o autor, “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo tanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 2005b, p. 302).



Nesse sentido, buscando legitimar os pressupostos dos discursos da inclusão, as políticas públicas emergem enquanto estratégias de governamento da diferença, termo utilizado por Foucault e evidenciado por Lasta e Hillesheim (2011, p. 94), sendo aquele que:

[...] incita, constitui o que deve ser e saber e que move suas ações para a participação numa operação que não cessa até que todos sejam atingidos, atravessados e, finalmente, engajados em um modelo de sociedade que passa a existir na/pela norma.

Nessa constituição do sujeito pela norma, identificamos que, ao situar o sujeito atuante nos CAs, percebemos um cruzamento<sup>56</sup> entre a objetivação e a subjetivação das suas práticas e saberes, tanto pela atuação de mecanismos disciplinares que constituem o perfil profissional distinguindo o normal do anormal, como pelos biopolíticos que os normalizam, controlam e regulamentam suas condições de vida por meio das políticas, normas e novas formas de governamentalidade que os atravessam, constituindo-o como um corpo-espécie, com a resistência que pode ser produzida por esses sujeitos na relação consigo mesmos e com os outros (alunos, familiares, colegas etc.) para uma emancipação da sua constituição enquanto sujeito ético, mediador e autônomo na produção de novos saberes singulares.

Dessa forma, tomando-o como um corpo ativo do problema presente, consideramos importante a participação desses sujeitos em nossa pesquisa, a partir de uma investigação sobre seus específicos olhares e reflexões, que nos ajudaram a entender um pouco dos discursos ditos e não ditos sobre a inclusão que ali se encontram, não com o intuito de identificá-los e/ou de questionar seus papéis na instituição quanto ao problema da inclusão, mas os situando como sujeitos participantes de um processo que normaliza tanto o corpo do aluno como sobre seu próprio corpo. Entende-se, ainda, que esses discursos dos sujeitos não se produzem sozinhos, pois estão relacionados e condicionados a outros discursos, sendo, então, considerados “como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado” (FOUCAULT, 2010b, p. 254).

#### **4.2 Descrição dos sujeitos participantes da pesquisa**

Para nossa análise, entrevistamos 03 profissionais de cada instituição CA, selecionados pelas suas funções: diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores que atuam com o aluno-público da educação especial, seja do AEE ou da sala comum, com as

---

<sup>56</sup>Gadella (2009) faz um estudo específico do cruzamento entre as normas disciplinares e biopolíticas no campo da educação, com base na obra de Foucault.

seguintes justificativas: os Diretores, porque compreendem, na prática, a dinâmica administrativa e aspectos mais burocráticos no que dizem respeito ao tema investigado; os coordenadores pedagógicos, pois transitam no espaço dentro e fora da sala e puderam trazer um pouco das táticas pedagógicas na relação com as políticas; e os professores, por serem os profissionais que mais estão junto desses alunos-público da educação especial no espaço escolar.

Reiteramos que, nas análises, as funções não foram destacadas em seus depoimentos; diferenciamos apenas as instituições e numeramos os sujeitos participantes para sermos transparentes às falas de cada um. Aleatoriamente, para identificarmos, na Instituição nomeada como A, temos os entrevistados A1, A2, A3; na Instituição nomeada como B, temos os entrevistados B1, B2, B3; e, na Instituição C, os entrevistados foram nomeados como C1, C2, C3.

Situando esses sujeitos na vida profissional, apresentamos, abaixo, um pouco da história desses profissionais:

A1: Tem formação em Educação Física com Especialização também na área. Atua no CAp A há cerca de 30 anos, em diferentes cargos, onde pode vivenciar experiências na área administrativa e docente.

A2: Essa profissional está nesse mesmo CAp como docente há 11 anos, onde já atuou também em outros cargos. Traz experiência de outras redes públicas e ressalta o diferencial dessa instituição em relação às demais escolas públicas, já que, além do ensino, tem a função de desenvolver pesquisa e extensão, além de outras ações. Tem formação em Pedagogia, Mestrado em Educação e, atualmente, cursa doutorado.

A3: O terceiro entrevistado dessa instituição A é também uma Pedagoga com Mestrado em Educação e que se encontra no CAp desde 2010, trazendo experiências de outras instituições privadas e ensino superior.

B1: Cursou a graduação de Biologia, possui Mestrado e doutorado na sua área de formação. Encontra-se como efetivo na instituição B desde 2011, com o cargo de professor da área de Ciências, mas tem experiências anteriores na rede particular no ensino técnico e Superior.

B2: É docente da área da matemática nesse mesmo CAp com mestrado e doutorado na sua área de formação e atuação. Já exerceu também cargos administrativos em diferentes setores da instituição.

B3: O terceiro sujeito dessa instituição B é uma docente formada em Pedagogia, com Mestrado na área da Educação e cursando doutorado. Está nesse CAp desde 2011, mas atuou em outra rede pública por mais de 20 anos.

C1: Atua como docente no CAp C há quase 33 anos, desempenhando, nesse período, diferentes cargos. Pedagoga de formação, tem toda a atuação e o desdobramento de pesquisa (mestrado e doutorado) nessa instituição, com temas no processo de alfabetização, linguagem e interlocução.

C2: É docente nessa mesma instituição há mais de 20 anos em diferentes cargos. Também pedagoga com mestrado e doutorado em educação. Tem experiências em outras redes de ensino no sistema público e privado.

C3: Com formação também em Pedagogia, tem mestrado em Educação e está terminando seu doutorado, também na área, e atua nesse CAp desde 2010, tanto na educação básica como na especialização ofertada pela instituição.

#### **4.3. As reflexões sobre a Educação Especial e a Inclusão Educacional**

Ao trazer recortes do movimento histórico sobre o tema investigado, elaboramos, no decorrer do texto, reflexões acerca do tema inclusão, que nem sempre diz respeito somente às pessoas consideradas público da educação especial, mas a dimensão dos movimentos sociais e jurídicos desse público produziram na história importantes conquistas de acesso à educação.

Ambas as propostas da educação especial e da inclusão educacional fazem parte das políticas educacionais vigentes no contexto macro brasileiro, sendo que a segunda é mais abrangente e, por sua natureza, abarca a primeira. Dessa maneira, a partir do questionamento “*Qual sua percepção sobre a educação especial e inclusão educacional?*”, buscamos conhecer os olhares e as reflexões dos profissionais dos CAps sobre o tema, sem um intuito exclusivamente conceitual, mas situacional, para identificar de que inclusão educacional e de que educação especial estamos tratando na realidade dos CAps.

Identificamos a presença de vozes que trataram as duas perspectivas de maneira conectada, de forma que, nessa relação, a educação especial fosse parte da proposta da inclusão educacional, esta vista num processo mais amplo. Esses olhares apresentaram os conceitos considerando os movimentos históricos e gerais, de maneira em que um aparece distintamente do outro, mas que, ao mesmo tempo, mostram-se como parte de um mesmo caminho:

[...] Eu compreendo a Educação Especial como uma frente de atuação que vem somar com o ensino regular para atender e auxiliar esse processo da inclusão escolar. [...] antes era uma espécie de órgão separado, e, hoje, é mais um órgão de somatória de forças da escola para contribuir com o desenvolvimento dos alunos. Já a inclusão educacional é esse esforço que a sociedade toda está fazendo para atender as crianças dentro do ensino regular, eu compreendo que as crianças que têm deficiência também têm esse direito de estarem inseridas no ensino regular. E a inclusão escolar/educacional precisa incluir de todas as formas, garantindo que as crianças aprendam. [...] Inclusão é quando a escola, a equipe consegue oferecer um atendimento diferenciado para que esse aluno possa se desenvolver junto às demais crianças. **(Relato A2)**

Pra responder essa pergunta, eu acho mais interessante partir da discussão da inclusão educacional, entendendo que a inclusão é um movimento mais amplo de respeito à diferença humana, de um trabalho que seja diferenciado para que sejam atendidas as diferenças de todos e de cada um, de maneira a respeitar também a particularidade. E quando se fala em particularidade, eu vejo a convergência para a Educação Especial, que é um trabalho mais específico, direto ao público específico da educação especial preconizado pelo MEC, que são os alunos com altas habilidades, transtorno do espectro autista e as deficiências (física, visual, surdez, intelectual). Então, a Educação Especial vem para atender essa especificidade, pois, muitas vezes, a inclusão educacional fica no sentido muito amplo e deixa de cuidar do que é bem pontual do aluno, como no acesso ao recurso de adaptação, que é uma particularidade dessa diferença humana. **(Relato A3)**

As vozes dos sujeitos acima nos apresentam reflexões e olhares que situam as especificidades da inclusão e da educação especial, descrevendo papel de cada uma em prol da particularidade dos alunos. Dessa forma, os enunciados anteriores mobilizam um entendimento sobre as diferenças.

Eu me lembro de que antes tínhamos a escola regular e a escola de Educação Especial: a escola regular para as crianças ditas “normais” e a Educação Especial para aquelas com alguma deficiência. Com o advento das discussões e leis sobre inclusão, essas escolas de educação especial foram na maioria extintas e os alunos começaram a se matricular no ensino regular. A Educação Especial está presente na LDB, que trata dos direitos dos portadores de necessidades especiais. Onde eu trabalhava na rede municipal, havia as salas de recursos que prestavam atendimentos mais especializados para os alunos que possuíam diferentes síndromes. Eu vejo a Educação Especial, assim, junto ao trabalho da escola regular, ou seja, o poder público precisa oferecer material didático acessível aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência ou necessidade especial. Quanto à inclusão, eu acho que é um conhecimento relativamente novo, e a cada situação que nos chega junto com o *aluno da inclusão* é que a gente começa a correr atrás do que podemos fazer. E hoje vejo pouco se falando da Educação Especial e, pelas produções atuais, ouvimos mais sobre educação inclusiva, que, para mim, é o reconhecimento das diferenças de todos, além das deficiências e de todas as diferenças. Significa garantir o direito de aprender de todos, da criança autista, da criança discriminada, das crianças de diferentes culturas, como ciganos e indígenas etc. E a escola precisa garantir que todos aprendam em

suas diferentes necessidades, o que não é nada fácil. **(Relato B3, destaque nosso).**

Esse é um tema que nós aqui no Colégio de Aplicação viemos aprendendo na medida da nossa necessidade. Percebo que o movimento que existe no Colégio em relação à inclusão educacional não é muito diferente do movimento que está acontecendo no restante do Brasil. A concepção da educação especial está em pauta desde o século XIX com ações isoladas, da área mais médica do que educacional. E as políticas e diretrizes, com o discurso da educação para todos, surgem logo após a segunda guerra mundial, fazendo surgir uma concepção de sociedade cada vez menos elitista e mais democrática, traz a perspectiva da Educação Especial de diferentes alunos dentro do espaço da escola. A compreensão que tenho de educação especial é ampla, no sentido de que foi o primeiro olhar sobre a possibilidade de reconhecer as diferenças existentes na nossa sociedade, inclusive na escola, e chega aí a inclusão educacional numa perspectiva de se trabalhar questões da heterogeneidade, não só com os deficientes, mas com todas as diferenças que existem na nossa escola. **(Relato C1)**

Destacamos no enunciado de B3 o termo *aluno da inclusão*, entendendo que o entrevistado o utiliza para identificar o aluno-público da educação especial, mas cabe uma observação, a de que, em consonância com a legislação brasileira, todo aluno é considerado de inclusão, pois se trata do direito de todos de estar na escola. Dessa forma, é importante caracterizar o aluno em suas diferenças, no caso de ele estar inserido no quadro de alunos que possuem alguma deficiência, altas habilidades ou transtorno do espectro autista, ele é considerado público da educação especial. Já o relato C1 já pontua mais historicamente o desdobramento da atuação da educação especial para a perspectiva da inclusão, mobilizando as diferenças de maneira mais ampla e não somente em referência a esse público.

Dando prosseguimento às análises, tivemos sujeitos que abordaram tais perspectivas, dizendo da relação com a produção das políticas públicas, entendendo que, ainda que houvesse avanços em termos de elaboração de políticas para esse público, os textos e discursos nelas contidos não estariam atendendo as condições reais existentes nas escolas como um todo. Vejamos o enunciado de B2:

A minha percepção é que temos a necessidade de repensar a inclusão educacional e educação especial não apenas nos Colégios de Aplicação, como em todas as escolas, principalmente no critério de políticas públicas. Apesar de termos crescido muito nesse aspecto, porque a cerca de 20 anos atrás olhávamos para uma pessoa com necessidades especiais e dizíamos “Ah, não, está bom, eles não vão aprender mesmo, deixe assim”, mas nós sabemos que eles aprendem. Só que no modo e no tempo deles. E, quando eu falo das políticas públicas, é que nós precisamos de políticas que realmente contribuam com condições para que essas crianças possam crescer, por exemplo, com material didático especializado, de apoio diferenciado para a criança. Nós temos na legislação que fala que ele vai ter esses direitos, mas

na prática não são disponibilizados de acordo com que dizem esses direitos.  
(Relato B2)

Ressaltamos, nesse momento, que o poder de promover uma inclusão não se encontra apenas na elaboração e implantação de um fenômeno específico, como as políticas. Mesmo que elas desempenhem uma função muito produtiva e de influência ao contexto da prática, há de captarmos o poder em suas extremidades, pelas lógicas de sujeição, pelas relações entre os discursos, as leis, as intenções e propostas.

Essas lógicas de sujeição acontecem quando nos vemos reproduzindo nos CAPs programas de avaliação quantificáveis dos alunos, por exemplo, ao passo que, dessas instituições, esperam-se ações formativas e inclusivas. Ou quando, dentre as atribuições dos professores em suas carreiras, são exigidas atuações em diferentes funções (administrativa, docência, pesquisa e extensão) ao não se ter a viabilização de profissionais para substituição em sua ausência para exercer tais funções expressas no plano de trabalho. Vejamos o que nos diz o excerto abaixo:

[...] A escola em geral sempre foi pautada dentro de uma linha de normalidade, e tudo que fugisse desta linha, o esforço era para que trabalhássemos na tentativa de aproximar e/ou enquadrar todos nesta linha da dita normalidade. Mas com a inclusão educacional não funciona assim, não dá para se criar um perfil e enquadrar todo mundo nesse perfil. (Relato A1)

Se a inclusão não deve criar a distinção entre normal e anormal, o que estamos vivenciando? Quando perguntados a respeito do seu entendimento *sobre a inclusão educacional e educação especial*, alguns sujeitos fizeram-no dentro da sua própria experiência, trazendo exemplos que nos levam a um olhar mais prático e específico da inclusão. Porém, ainda que, falassem do assunto apresentando os desafios que as perspectivas geram, seja no aspecto material, pessoal e até mesmo filosófico, como também pelas produções que emergem a partir desse olhar para a inclusão dos alunos-público da educação especial, não pontuaram a compreensão dos termos. Vejamos:

Esse assunto é desafiador e novo. [...] Há uma necessidade da inclusão, mas ainda existem dificuldades na forma de compreensão, na sua *aceitação* e na implementação de propostas pedagógicas nesse sentido. Com relação à educação especial [...] na nossa escola, é uma área de conhecimento nova, criada em 2010, que tem um campo vasto de trabalho para ser explorado ainda nas suas demandas (formação de professor, propostas pedagógicas, proposição e adequação da legislação) e proporções. (Relato A1, grifo nosso)

Considero essa uma pergunta muito complexa porque o que vejo na maioria das escolas [...] é que não é uma escola de fato inclusiva. O que a gente fazia, e faz, é ter um currículo especializado para aquele aluno deficiente na medida da sua deficiência. Então, ele tem um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), em que esse aluno tem algumas estratégias de aprendizagem que são diferenciadas dos demais alunos. Longe de ser o ideal, mas é isso que a gente consegue fazer por enquanto. A minha percepção sobre inclusão e educação especial é que nós estamos muito incipientes ainda, estamos engatinhando, estamos aprendendo. [...] Muitas vezes, esse processo de inclusão inclui, mas essa inclusão não garante a permanência desse aluno. Ainda não é realizado como deveria por questões de formação, por questões de estrutura, de logística, porque dá trabalho. **(Relato B1)**

São temas bastante presentes na escola, e há mais de 20 anos temos discutido a respeito no nosso colégio e à medida em que a gente vem recebendo essas crianças com deficiência ou com alguma necessidade especial. A educação inclusiva é para todos, considerando os alunos de forma geral em suas diferentes especificidades. Mas a inclusão precisa de investimentos, pois acredito que todas as crianças podem aprender, mas nós temos que buscar alternativas para que essa aprendizagem aconteça, tanto para crianças com deficiência, altas habilidades ou dificuldades de aprendizagem. Já a Educação especial se faz necessária à escola regular. **(Relato C2)**

Respondendo a sua pergunta, venho dizer mais do trabalho, e vejo que a inclusão educacional gera muitos desafios. Há uma visibilidade maior para essas crianças na sociedade em geral, mas na escola ainda temos muitas amarras para lidar com tantas diferenças e também dificuldades pessoais, porque nem todo professor está preparado para lidar com as diferenças das crianças. Temos que aproveitar o que eles nos trazem de melhor porque eles sempre trazem muitas coisas para nós também. Agora, particularmente, acho muito difícil o trabalho porque me incomoda quando não consigo fazer muito e me sinto mal, pois para mim não justifica que esteja na sala de aula só para socializar, quero que ela avance também, mas em alguns momentos nos frustramos por não conseguir isso. E não estou nem a comparando aos demais alunos, mas no próprio ritmo de aprendizagem dela, preciso ter clareza do que eu espero nesse processo. Eu sinto uma sensação de impotência muito grande, e mesmo que com o tempo vamos crescendo, no fim eu sempre acho que poderia ter feito mais, por outro lado não sei qual é o caminho que teria que ter percorrido para fazer melhor. Quando busco essas certezas do que faço na minha prática, vejo que as incertezas são inúmeras. **(Relato C3)**

O destaque feito na palavra *aceitação*, presente no enunciado de A1, leva-nos a refletir sobre as implicações dessa palavra na prática pedagógica. Na realidade, quando apenas se aceita a criança, não há um compromisso com a construção de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento e a valorização da deficiência. Quando aceitamos a pessoa como ela é, não criamos condições que possibilitem a sua transformação. No caso das pessoas com deficiência, aceitar é apenas o primeiro passo da ação, não se pode parar nesta fase do processo; há que se evoluir para as construções de desenvolvimentos necessárias.

Essas vozes nos dizem muito sobre as práticas da inclusão. Os relatos de B1, B2 e B3 nos mostram que a perspectiva da deficiência ainda nos preocupa e conduz o nosso trabalho docente, dentro daquilo que é possível fazer, impedindo muitas vezes de olharmos para as diferenças, de maneira que focamos mais na normalização do processo. Se as dificuldades dos alunos são destacadas e nos fazem sofrer, é porque os parâmetros de normal ainda são nosso principal objetivo.

A compreensão que temos da inclusão reflete na maneira como lidamos na prática com os alunos considerados público da educação especial. Por exemplo, se o entendemos na perspectiva da diferença, veremos cada aluno como um, mas se não reconhecemos as diferenças de cada um, não buscaremos ações em prol delas. Assim, muitas vezes, vemos que a falta de compreensão, por opção do profissional em não a buscar, ou pelo simples movimento de aceitação, primeiro momento do processo da inclusão, pode ser usada como discurso para que as diferenças não sejam atendidas de acordo com as propostas existentes.

Por meio das reflexões apresentadas, visualizamos que, na perspectiva atual da inclusão educacional, a educação especial está presente no movimento da inclusão, buscando que os alunos que fazem parte do público atendido pelos seus serviços consigam acompanhar o processo da classe comum com mais autonomia, ainda que necessitem de ritmos e recursos diferenciados. Apesar de serem conceitualmente distintas, a inclusão educacional e a educação especial estão inter-relacionadas, contidas uma na outra. Porém, ocorre, muitas vezes, a responsabilização da Educação Especial pelo processo da inclusão, o que dificulta e até impossibilita que a escola se torne inclusiva de fato. Hoje, a Educação Especial funciona mais como um mecanismo do biopoder, que tem como estratégia o AEE, tido como um serviço de apoio a essa população no contra turno em que estudam.

No entanto, ainda que esse serviço seja considerado uma estratégia para normalização do anormal, consideramos, pelo presente trabalho, que ele se faz imprescindível à proposta de educação inclusiva. Não como responsável pelo sucesso e/ou fracasso escolar daqueles alunos que são ali atendidos, mas pelo suporte e pelas ações junto às famílias, aos demais profissionais e, principalmente, no oferecimento de apoio ao aluno em suas diferentes necessidades. Essa ausência do serviço do AEE é sentida tanto no CAp João XXIII, como no CAp UFMG, os quais têm em suas dependências alunos que necessitam desse atendimento, mas ainda não possuem o professor especializado para atender o aluno no contra turno. Mesmo no CAp Eseba/UFU, onde há 02 professores da educação especial, essa quantidade não consegue atender em sua funcionalidade básica as demandas relacionadas à inclusão escolar desse público.



E assim o direito do estudante público da educação especial continua sendo lesado. Se o direito ao AEE é preconizado e garantido a partir do momento em que se tem a matrícula do aluno constada do Censo Escolar, a instituição precisa buscar junto aos órgãos competentes do governo (MEC, MPOG) os recursos necessários para implementação das Salas de Recursos Multifuncionais e a garantia de professores do AEE. Por que isso não está acontecendo se, nas demais redes de ensino municipal e estadual, a maioria das escolas tem acesso a esses recursos? Faltando o espaço físico, é necessário que a instituição planeje a adequação necessária, mas, se faltam os recursos financeiros, a Universidade deve encaminhar justificativa ao MEC.

Constatamos que os PPPs dos CAs não estão contemplando as especificidades e necessidades dos serviços da Educação Especial, e isso necessita estar explícito, pois, de acordo com o que já apresentamos, os documentos legais, como a Resolução CNE Nº 4/2009 e o Decreto Nº 7611/2011, determinam que o PPP da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo-o na sua organização. Conforme consta do § 2º do referido Decreto:

O atendimento educacional especializado 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.

Pelo relato de C3, entendemos que não basta ter boa vontade para fazer um bom trabalho de escolarização dos alunos-público da educação especial, é necessária a articulação da instituição CA junto aos órgãos que gestam sua organização, Universidade e governo federal, para que o atendimento a esses alunos seja estruturado com o aquilo que está garantido perante os documentos legais e normativos, e que realmente venha contribuir com o seu processo de aprendizagem.

#### **4.4. Política de inclusão educacional para o público da educação especial desenvolvida pelo governo federal: avaliações e desdobramentos**

Levantar as vozes, os olhares e as reflexões do sujeito na perspectiva foucaultiana leva-nos a dialogar com os discursos de instauração, de mobilização e da política, como fizemos desde o início do texto pelas análises dos discursos das políticas desde seu macro contexto, destacando as produções discursivas problematizadas ao micro contexto dos agentes

sociais que se envolvem para instauração dos discursos da inclusão, e, também, pela apresentação das práticas não discursivas que ocorrem na realidade dos CAPs.

Dessa maneira, ouvindo os entrevistados, pudemos construir uma análise que evidencia que muitas são as dificuldades enfrentadas no contexto escolar quanto à prática da inclusão, não somente pelo olhar negativo do que é proposto pelas políticas, mas pela falta de compatibilidade entre o que está proposto e a realidade, o micro contexto. A respeito da avaliação pessoal de cada sujeito sobre essas políticas na relação com suas realidades, tivemos como visões negativas os seguintes relatos:

A gente acredita que as políticas chegaram mais tardiamente em relação à demanda. Mas, como toda política, ela vem acompanhada na concessão de direitos, mas não caminha junto com as condições estruturais, de pessoal que a escola precisa ter para que isso ocorra. Então, na verdade, elas têm prestado um desserviço no sentido de que, ao trazer políticas para colocar o aluno dentro da escola e permitir que ele permaneça na escola, é quase que impossível, por não ser este direito concedido acompanhado de todas as condições necessárias para que isso ocorra. Isso porque a maneira como escola tem sido organizada e financiada não lhe dá realmente as condições necessárias para atender a essas demandas. A gente vê que a legislação não é tão recente em relação à política de inclusão, mas na verdade ela está estagnada. E temos acompanhado através de cursos de formação em outras realidades que, assim como em nossa cidade, essa política coloca o aluno dentro da escola, mas só, não avançou mais nada neste sentido, somente na cobrança da sua efetivação pelo ministério público e judiciário. **(Relato A1)**

Na verdade, quando você diz que a escola não está preparada para receber esse aluno, como relatei, não é que estamos colocando culpa na escola ou professor. Há um conjunto de fatores que levam as condições reais do que está ali e isso tem tudo a ver com a política, pois, quando se tem políticas claras, específicas e interessadas em fazer com que realmente aquilo aconteça, a gente vê que tudo acontece. Mas, infelizmente, no nosso país a gente não vê tanto interesse que vai atender o que eles consideram uma minoria ou que não vai ter uma visibilidade em termos políticos maiores. Então, do meu ponto de vista, falando em avaliação, há muito a ser feito, investido e de fato garantido para que as crianças realmente tenham a oportunidade de estar ali e de fato aprenderem. Considerando a realidade do CAP, elas ainda não atendem o que precisamos. As leis, políticas são criadas, mas não dá para nós as condições de investimentos e recursos necessários. Mas, se olharmos de forma ampliada, nosso Colégio, como tem a possibilidade de trabalhar com algumas verbas que recebe e, assim, oferecer algumas condições diferenciadas, como monitores da Educação Especial, estudos e planejamentos em equipe, entretanto essa não é a realidade da maioria das escolas, por isso fica muito sozinha em relação à política. **(Relato A2)**

A minha avaliação pessoal é que as políticas públicas, na verdade, estão apenas no papel. Porque elas nos obrigam a fazer as coisas, porém não nos dão os recursos. Vamos dar o exemplo da minha escola, eu não tenho nenhum cadeirante, mas se chegar um cadeirante aqui amanhã eu não tenho condições de atendê-lo. Ele não vai conseguir se locomover dentro da escola,

e nós precisaríamos fazer as adaptações necessárias, que, no caso, são adaptações físicas. Em outro exemplo de um aluno que temos com Síndrome de Down, a legislação fala que ele tem direito a um professor acompanhando, mas, por outro lado, eu não posso contratar ninguém porque eu não tenho o código de vaga, ou seja, o governo federal não me oferece uma vaga específica para isso, ela entra no montante de vagas da escola. Para pagar alguém, pelo orçamento possível, eu só posso por R\$8.000,00 por ano. Então, quem vai querer trabalhar por essa quantia, que dá menos de R\$700,00 por mês? Não temos essa possibilidade. Ou seja, o que a legislação propõe, ela não nos dá o recurso para fazer. A ideia é muito boa e bonita, mas não temos os recursos necessários e envolve outras políticas. Então, as políticas públicas têm que ser pensadas não apenas no “vamos fazer”, mas também no “como fazer”, e “quem vai bancar os recursos”, pois é muito bonito dizer “toda escola tem que ter uma rampa”, como a legislação faz, beleza, mas pergunto: “quem vai pagar as rampas e qual o prazo para serem feitas?” Precisamos encaixar tais ideias com os documentos. **(Relato B2)**

Eu acho que são ainda muito tímidas e limitadas. Me passam muito mais como uma imposição da sociedade do que como um reconhecimento político dessa importância. A gente percebe que, quando a população chega à escola e traz a diferença, e não mais a homogeneidade, o governo se vê na obrigação de responder a esse olhar. Mas, ainda assim, numa forma, a meu ver, muito precária e de uma forma ainda pouco incentivadora. [...] Se nós temos uma escola que precisa ser inclusiva, antes de receber os alunos teríamos que preparar nossos professores. Então, a política governamental é muito mais de abrir as portas para que esse aluno entre na escola, mas é necessário também qualificar esse professor para lidar com as diferenças. Embora já exista esse olhar, temos muito a avançar. **(Relato C1)**

Avalio que são muito insuficientes quanto à prática. Por exemplo, na viabilização das salas de recursos para o atendimento educacional especializado e outras ações que vemos acontecendo na rede municipal e estadual, a gente vê que essas políticas, embora muito importantes no âmbito geral, elas não chegaram efetivamente nos CAPs, temos ainda uma grande falha nesse sentido. Não temos também professores para atender esses alunos que estão chegando há anos no CAP. Algumas coisas que a política federal conseguiu organizar para as demais redes nós ainda não conseguimos que sejam implementadas de fato na rede federal. Temos buscado ações isoladas mesmo. **(Relato C2)**

Que elas não chegam ao chão da escola. [...] na prática, vejo que criança chega à escola e você se vê na obrigação de dar conta. Em algumas leituras que fiz, observo que as políticas, elas acontecem, mas percebo e não entendo muito bem o que acontece e o porquê desse entrave, mas elas não se concretizam na prática escolar. Eu me pergunto: onde está o AEE, que está nas políticas, num CAP dentro de [...], uma cidade de porte médio, sendo que outras escolas têm? Vejo que a rede municipal já caminhou bem mais que nosso CAP, e isso é uma incoerência considerando a funcionalidade desse. E tenho experiência exitosa com uma aluna surda em experiência anterior na rede particular, mas, quando cheguei no CAP não obtive esse sucesso, o que me incomodou muito. Há uma morosidade do processo dentro da própria Universidade. Hoje, sei que temos um Núcleo com Assistente Social e Psicóloga, que já é o início, ainda que não tenhamos o AEE. Quando lemos as Políticas, percebemos o avanço histórico do atendimento à diferença, à

inclusão, é até bonito, mas na realidade vejo que há arranjos de quebra-galho, aspecto que denuncia que a política não está se fazendo presente dentro da escola. Há um buraco que faz com elas não se concretizem, tem um rompimento, mas onde ele está? E temos outros exemplos disso, como os laboratórios de informática. Tivemos um movimento forte no país de equipar as escolas com laboratórios cheios de recursos etc., mas, quando chegamos na escola, vemos que tem várias coisas que não estão de acordo com as políticas governamentais de implementação desses espaços, e nos frustramos novamente. No nosso país, temos essa dificuldade, sim, de fazer a transposição daquilo que foi pensado para a prática. **(Relato C3)**

Todas as vozes acima trazem importantes elementos para nossas reflexões a respeito de como as políticas contribuem mais ao acesso do aluno à escola do que a sua permanência:

- a questão da cobrança da efetivação por parte dos agentes sociais como o ministério público, pontuado por A1;
- a falta de recursos e investimentos, dita por A2;
- a articulação com outras políticas; conforme aponta B2;
- falta de formação dos docentes para com o trabalho especializado, pontuado por C1
- o não atendimento das políticas às especificidades dos CAPs, comparado às outras redes, como exemplificam C2 e C3.

Dessa forma vemos que na medida em que são criadas, as políticas públicas de inclusão não oferecem junto com as normas e exigências as reais condições de investimentos e recursos para que a inclusão de fato ocorra.

Com a promulgação da lei, surgem os mecanismos judiciais por meio de ações do Ministério Público e outros agentes para permitir a esse aluno a garantia de frequentar o espaço escolar, mas aqueles mesmos agentes não acompanham a realidade do problema dentro desse espaço, que não diz respeito apenas à garantia da vaga, mas aos inúmeros mecanismos que levam a contribuir com a permanência efetiva desse aluno, os quais estão expressos na lei, mas nem sempre são viabilizados na realidade, destacando, dentre eles: a acessibilidade física e pedagógica necessária para que o aluno tenha sua diferença considerada; os serviços de AEE; a viabilização de recurso humano e o investimento em sua formação para promover um melhor acesso do aluno aos diferentes espaços e possibilidades de aprendizagem.

As críticas dos entrevistados sobre essa falta de relação entre o que está escrito e a viabilização na prática traz à tona a discussão das influências internacionais sobre o que se faz e os discursos na realidade. As políticas de inclusão educacional e educação especial tiveram influências de movimentos internacionais para a democratização do ensino e os documentos

internacionais foram impulsionadores dos textos nacionais. Mas, como afirma Garcia (2008, p. 14),

[...] os documentos são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemplem condições concretas, que serão certamente diferentes, não inviabilizem uma adesão dos diferentes países às mesmas ideias, numa perspectiva de formulação de consensos na presença de desigualdades.

Ou seja, da forma como os documentos vêm, eles desqualificam a realidade micro, sugerindo a apropriação de práticas, políticas e ideias sem considerar as diferenças locais. Como afirma Garcia (2007, p. 138), “pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passem a ser considerados como ‘propostas’, ‘diretrizes’ e ‘parâmetros’”. A realidade de cada país influencia na forma como o texto será aplicado na prática, dessa forma, no âmbito da concretude dos objetivos presentes das políticas de educação inclusiva, não há como obtermos o esperado de acordo com as mesmas premissas gerais. É preciso estudar o micro contexto, analisar os problemas específicos existentes e, a partir deles, dialogar com as possíveis ações de promoção da inclusão educacional.

Tivemos, também, reflexões sobre o aspecto produtivo do texto das políticas apresentadas, ainda que esse aspecto esteja contextualizado ao que não tem ocorrido de acordo com os princípios legais e normativos que ali estão. Os relatos a seguir servem como exemplos de que nem sempre a culpa está no texto ou discurso político; existem, também, diferentes situações que convergem ao insucesso do funcionamento do discurso pelas diferenças. Dentre eles, podemos sintetizar os que foram apresentados pelos enunciados dos relatos, destacando:

- a falta de reconhecimento por parte do professor;
- perspectivas que integram mais do que incluem;
- a falta de recursos humanos;
- a falta de vagas na maioria das instituições escolares;
- a falta de acessibilidade física e pedagógica;
- a falta dos serviços da educação especial;
- a falta de formação profissional;
- a falta de conexão entre as políticas e o funcionamento dos CAPs em suas reais condições existentes de infra e superestrutura;

- a amplitude de que são pensadas as políticas sem considerar o micro;
- a falta de vontade política.

Na sequência, vejamos os excertos referentes às falas dos entrevistados:

Pensando nos marcos legais, vejo que o país tem feito muitas coisas que convergem para um bom trabalho na escola. Entretanto, temos alguns “nós”, como a falta da formação docente. No entanto, vejo, ao mesmo tempo, que o professor pode usar esse argumento da falta de formação como uma fuga, porque na minha visão a formação, ela se dá no contexto, na prática, pela prática, pelo estranhamento. Até porque eu atuo diretamente com o aluno-público da educação especial, em que ele não é homogêneo, não é igual para todos e o professor tem que saber essas nuances. Então, acho que os marcos legais têm muitas coisas favoráveis, mas temos esbarrado em muitos obstáculos, como a entrada progressiva de alunos na escola e a falta de recursos humanos. [...] Mas eu entendo que o Brasil é um país que ainda sai em vantagens, pois a política está construindo, é contemporânea, mas olhando para as ações dentro da escola, elas ainda estão mais no viés da integração do que da inclusão propriamente dita. Isso é preocupante, mas é o que estamos conseguindo fazer por enquanto. *As políticas são pensadas de uma maneira muito ampla*, num âmbito anexo a esse dos CAPs, que têm uma estrutura diferenciada de trabalho. As políticas acabam rompendo um pouco com a própria organização e funcionamento desses CAPs e na forma de ingresso dos alunos. Como professora do CAP, que tenho que trabalhar na tríade ensino, pesquisa e extensão, me vejo, muitas vezes, limitada por fazer uma ação em detrimento da outra, deixando o outro de lado, para suprir um legado político que nos é imposto. Então, acho que a política tem que respeitar o funcionamento, a característica individual de cada escola, de cada espaço que exige a sua ação pedagógica. **(Relato A3)**

Eu avalio que são péssimas no sentido da execução. O governo tem instruções normativas como a de 2015 (Convenção das Pessoas com deficiência), mas esbarram em vontade política, em formação, inclusive porque, até nós mesmos, estando em uma instituição de âmbito federal que faz pesquisa, agora que iniciamos nossas capacitações sobre o processo de inclusão, estamos engatinhando porque as pesquisas nesse sentido estão, muitas vezes, desvinculadas à sala de aula. Então, implantam uma política pública que fica maravilhosa no papel, mas o processo de gestão e execução dessa política não é condizente. Nós, principalmente, enquanto escolas no âmbito federal, temos encontrado muita resistência por parte do governo federal trazendo o exemplo da Secadi (Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão), que alegam que nós, em função de termos uma rubrica própria, dentro dessa rubrica deveríamos cumprir a instalação das salas recursos multifuncionais, a previsão de banco de professor equivalente e fazer uso dele para que tenhamos o Atendimento Educacional Especializado. Nós estamos brigando na verdade para que *os Colégios de Aplicação tenham uma política pública para o aluno com deficiência*. Já levamos uma proposta, e, dentre as demandas, essa do atendimento a tais alunos, e protocolamos junto à Secretaria de Ensino Superior (Sesu) no MEC até com questões orçamentárias, e ela se mostrou sensibilizada principalmente em relação a tal demanda. Mas, considerando a situação política que estamos vivenciando hoje, nem sabemos se a direção no MEC é a mesma, e se isso vai gerar repercussão nos Colégios de Aplicação. Enfim,

o que avalio é que, no papel, temos razoáveis políticas públicas de inclusão, mas que no processo de execução estamos muito aquém. Quando fazemos, muitas vezes não estão vinculadas ao poder público executivo ou legislativo, e, sim, por questões judiciais cumpridas, muitas vezes, por mandados de justiça. As famílias entram com processo judicial, acionam a promotoria pública que faz cumprir a lei, que fazem sua execução cabível. Falta vontade política. **(Relato B1)**

Olha, eu percebo que a lei reflete muito da discussão atual sobre a questão da inclusão social e procura garantir os direitos dos cidadãos por uma perspectiva legal. A própria LDB traz referências do que será feito para esse público, como no Artigo 58, que diz que a instituição contará com o apoio especializado, e nós vemos que o Estado não consegue cumprir o que está posto ali. Acho que já é um passo ter essa garantia na lei, porque significa que já estamos olhando para a necessidade daquele sujeito. A criação desses documentos é importante, teve até uma Lei mais atual que eu estava assistindo um debate em um programa: a lei brasileira da inclusão da pessoa com deficiência. Existem movimentos sociais importantes que lutam por esses direitos e tiveram conquistas, mas, na prática, ainda ficam muitas coisas a desejar na lei, não existem muitas ações para garantir o que é determinado. Por isso, cabe a todos correr atrás, pois é uma luta que deve envolver famílias, direção da escola, comunidade, professores. Eu sempre instruo as famílias das crianças com algum tipo de deficiência que tenho contato a buscarem os direitos previstos em lei porque muitos desconhecem seus direitos. **(Relato B3)**

São reflexões e olhares reais de sujeitos que vivenciam no cotidiano o problema da inclusão em diferentes situações e realidades que, embora distantes geograficamente, levam-nos a olhares que se encontram. Os relatos permitiram importantes destaques no âmbito da ingerência e incoerência financeira, administrativa e pedagógica de ações por parte dos inúmeros agentes sociais, sejam eles o Estado, a escola, os órgãos judiciais etc. Ademais, também apontam que algumas ações estão sendo realizadas como desdobramentos práticos influenciados pelos apontamentos legais, judiciais e políticos.

O relato de A3 mostra que, embora a produção dos marcos legais tenha contribuído à escolarização dos alunos-público da educação especial, eles esbarram em obstáculos, como a falta do recurso humano para atendê-lo e a falta de formação docente. Mas, em se tratando da realidade dos CAPs, colocamos em destaque o que entrevistado apresenta sobre ao serem pensadas em um contexto muito amplo. As políticas generalizam as condições e não consideram as especificidades dos funcionamentos dessas instituições, e os profissionais que ali atuam não conseguem realizar suas funções de pesquisa, ensino e extensão, pois esbarram nas dificuldades encontradas pela falta de acesso, de recursos e incentivo dos órgãos, que também fazem parte da gestão do processo educacional.

Já os enunciados presentes no relato de B1 preveem a possibilidade de organização de uma política própria dos CAPs quanto à inclusão do público da Educação Especial,

considerando que a Secadi<sup>57</sup> tem se recusado a atender as necessidades dos CAPs por entender que eles têm sua estrutura e organização própria, diferenciada das demais redes de ensino. Desse modo, verificamos certa incoerência, pois ora os CAPs necessitam atender as políticas educacionais nacionais, ora não fazem parte delas devido às suas especificidades.

Essas instituições precisam realmente se articular junto à comunidade escolar (como cita o relato de B3) e aos demais agentes sociais para que possam ter os direitos garantidos na lei. Dentre esses agentes, destacamos o CONDICAP – Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior, que tem, dentre os seus principais objetivos: “I. a inserção dos Colégios de Aplicação nas políticas de ensino, pesquisa e extensão das IFES; II. a integração dos Colégios de Aplicação das IFES, sua valorização e sua defesa; III - a representação do conjunto de seus filiados, inclusive judicialmente” (CONDICAP, 2014, p. 1).

Das políticas, surgem outros desdobramentos que se entrelaçam com as avaliações dos entrevistados, os quais iremos apresentar pelos seguintes relatos:

Entendemos que a inclusão é uma categoria mais ampla. Ela pressupõe trabalhar para que ingresse e permaneça na escola todo aluno sem distinção, seja por uma dificuldade de aprendizagem, por uma deficiência ou por questão de ordem social, econômica, religiosa e contribuir para que ele ingresse na escola e permaneça nela até a conclusão dos seus estudos. A deficiência é mais específica, caracteriza determinadas limitações do aluno, sejam elas temporárias ou definitivas, como exemplo a deficiência física, visual e outras. E entendemos que a diferença é uma categoria que caracteriza cada indivíduo, é aquilo que distingue um aluno do outro, ela é pra todos, pois não tem como igualar todo mundo. **(Relato A1)**

Nossa escola, que recebe as crianças por meio de sorteio público. E nesse período, no ano de 2013, houve uma determinação judicial a partir da qual a escola teve a obrigatoriedade de separar de 10% a 20% das vagas para os alunos com deficiência. Isso veio em virtude de uma demanda de uma família que entrou na justiça, o que demonstra que as famílias também estão atentas a esse movimento político que está acontecendo no país. Porque essa família foi entrar com um processo contra a instituição para que a mesma mudasse as regras do sorteio? Isso aumentou muito o ingresso dos alunos com deficiência na escola, modificando totalmente as possibilidades de atendimento. A começar pela nossa formação, em que a gente estava iniciando nossos olhares e estudos, dessa forma outro desdobramento foi um investimento maior na formação dos profissionais, foi disponibilizado até mesmo um Curso de Especialização gratuito pela Universidade voltado para nós, que infelizmente não pude participar. Além disso, dentro da escola ampliaram-se os espaços de diálogos e atendimento às famílias em parceria

---

<sup>57</sup> Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, responsável por ações de implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação ambiental, direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola, educação para as relações etnoraciais, questões de gênero, de diversidade sexual e combate à violência.



com a equipe, e de planejamento pedagógico em parceria com as duas profissionais, já que em 2015 a Educação Especial passou a contar com mais uma professora. **(Relato A2)**

As políticas se desdobram para ações mais internas do que externas. Nós mesmos que temos buscado de fato as parcerias, como, por exemplo, com a Escola de Terapia Ocupacional, Medicina, Fonoaudiologia, Psicologia dentro da Universidade. Nós temos um diferencial por estarmos dentro da Universidade, mas o poder público deveria fazer valer em todas as escolas já que o processo de inclusão é para todas. **(Relato B1)**

Os desdobramentos aparecem na medida em que vamos recebendo os alunos, de acordo com as demandas que eles apresentam. O estabelecimento na porcentagem de vagas para ingresso na escola para 5% de alunos com deficiência aconteceu também esse ano (2015), então estamos vivenciando outros desdobramentos a partir disso, como busca de recursos, atendimento pedagógico a esses alunos, seleção de bolsistas de acompanhamento à inclusão, rodas de conversa sobre algumas síndromes (iniciamos a roda de conversa com o tema autismo), discussões sobre a presença de um professor especializado na escola, dentre outros. **(Relato B3)**

[...] com a imposição dessas políticas, nós estamos procurando formas de atendimento para esses alunos, até mesmo correndo atrás de qualificação para nossos docentes no ensino. **(Relato C1)**

A gente vem tentando atender na medida do possível esses alunos, de acordo com o que nos pede a política. Percebemos avanços no processo de aprendizagem, mas sabemos que há muito a ser feito. Solicitamos à diretora do CONDICAP que levasse essa demanda para o MEC, juntamente com as outras necessidades que temos tido quanto à falta de professores. Temos feito ajustes, mas não são coerentes com políticas efetivas para o atendimento a esses alunos. Os alunos bolsistas ajudam, mas não ficam, são transitórios. É preciso algo que seja mais duradouro para que esse atendimento aconteça efetivamente. **(Relato C2)**

Hoje, vejo que temos percorrido uns passos a mais em comparação ao ano de 2014, quando atuei com essa criança com deficiência. Mas vejo que a minha dificuldade inicial gerou frutos até porque outras crianças depois dessa já chegaram, ou foram diagnosticados e temos ampliado nossos estudos com essa temática. À medida em que eles vão chegando, eu vejo uma preocupação no grupo em dar conta. Na prática, o que percebo é isso, e nas reuniões de grupo, as falas dos professores são nesse sentido: ouvindo o professor do ano anterior, tentando entender o que deu certo e o que não deu, como está essa criança hoje, ampliando os outros olhares para o atendimento a essas crianças, mas a pergunta que é sempre gerada: como darei conta? Foi criado na escola um grupo de estudos sobre o público da educação especial, o que é um passo importante. Fazem parte dele a coordenação do ensino fundamental I, professores e profissionais do Núcleo de Apoio Escolar (que é composto por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos). **(Relato C3)**

Pela maioria dos relatos a respeito dos desdobramentos surgidos a partir da implementação das políticas de inclusão educacional, dentre outros pontos, destacamos a

questão da atuação do judiciário, que discutimos atrelado ao discurso da verdade e do direito. Segundo Foucault (2006, p. 180),

O direito deve ser visto como um procedimento de sujeição, que ele desencadeia, e não como uma legitimidade a ser estabelecida. Para mim, o problema é evitar a questão da soberania e da obediência dos indivíduos que lhe são submetidos e fazer aparecer em seu lugar o problema da dominação e da sujeição.

Pelo dito, Foucault ressalta que o direito provoca formas de sujeição dos indivíduos, por meio de discursos de verdades, na medida em que, mediante o poder disciplinar, produz corpos dominados, dóceis e submissos. Nesse momento, pela sua obra, podemos também observar as relações de poder na atuação entre o direito e a norma. Enquanto esta identifica e distingue o normal (aquele que está de acordo com a norma) do anormal (que está contrário à norma), o direito, por meio das técnicas do biopoder, torna-se um veículo propagador da normalização, a qual, no processo da inclusão, também exclui. (FONSECA, 2012).

Na visão foucaultiana, essa verdade não diz respeito ao “[...] conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar, mas o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui, ao verdadeiro, efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2006, p. 13). Para ele a verdade está ligada ao poder, sendo concebida historicamente por meio da produção dos enunciados ou do discurso. Nisso, entendemos que as práticas judiciárias e as normas são formas de saber, pelas quais o homem relaciona-se com a verdade, e, assim, como Foucault (2009) exemplifica essas práticas com o exame, afirmando que, enquanto uma forma de saber em torno da norma, é utilizado também como uma verdade para o controle social e político, nós percebemos a inclusão como uma forma de saber da verdade.

#### **4.5 Movimentos dos CAPs para atender as políticas de educação inclusiva**

Quando chegam ao contexto da prática, as políticas passam a integrar o cotidiano escolar nas reuniões, nos discursos e nos comportamentos, e são o tempo todo analisadas, sejam por críticas ou por meio das defesas. Mas o fato é que elas vêm carregadas de instruções e normas que necessitam ser executadas pela instituição, e cabe a ela buscar, dentro da sua realidade, os movimentos administrativos e/ou pedagógicos necessários para atender os pressupostos das políticas vigentes.

Por isso, apresentamos, nesse momento, as reflexões dos sujeitos sobre os processos que têm sido realizados internamente pelos CAs ou junto às universidades, buscando conhecer se houve mudanças ou reorganização das normas internas dessas instituições, dos currículos e/ou da estrutura física considerando o período de 2010 a 2015. Consideramos importante nesse item apresentar os relatos na íntegra, realizando uma análise específica de cada instituição, pensando que os movimentos relatados são bem situados de acordo com a realidade própria do referido CA.

Os primeiros relatos trazem dados importantes sobre os processos que ocorreram no CA “A”. Observemos:

Em termos de processos administrativos e pedagógicos, eles vinham acontecendo antes mesmo de 2010. Até esse período, tínhamos cerca de 5 a 8 alunos com deficiência, e era mais tranquilo de lidar do ponto de vista administrativo e pedagógico, porque o número de alunos era pequeno e compatível com o número de docentes. E nesse mesmo ano de 2010 foi quando a escola criou a área da educação especial, criando a primeira vaga de professor com formação específica de atendimento a esse público. Com relação aos processos pedagógicos, anteriores a esta data, a demanda era atendida pela área da Psicologia Escolar da escola juntamente com os professores destes alunos. Muita coisa ficou por fazer por falta de conhecimento, até porque não havia muita pesquisa ou publicações nessa área. E em 2013, no mesmo ano em que veio a determinação legal obrigando a escola a destinar 10% do número das vagas de ingresso para os alunos com deficiência, no total de 8 vagas para o 1º período da Educação Infantil, o governo federal também alterou a política de reposição de vagas de aposentadoria dos professores dos Colégios de Aplicação, criando o BEq-Banco de Professor Equivalente<sup>58</sup>, mas não repondo todas as aposentadorias existentes até então, ficando a escola impossibilitada de ampliar seu quadro de profissionais para dar prosseguimento à sua política e atendimento à demanda deste grupo de alunos. Mas, mesmo assim, a escola deixou de atender a demanda de outra área também carente para destinar esta vaga para a Educação Especial, ampliando o seu quadro de professores para dois, por considerá-la prioritária. É importante registrar que, com professores com formação específica na área, melhorou consideravelmente a qualidade da educação oferecida trazendo novas possibilidades no trato pedagógico para este grupo de alunos e para a escola, com as assessorias, atendimentos e encaminhamento dos nossos para profissionais especializados externos à escola para auxiliar nesses atendimentos. Ressaltamos, ainda, que a escola sempre destinou recursos do seu orçamento para aquisição de materiais pedagógicos necessários para a implementação da proposta pedagógica e do plano de trabalho de cada aluno público alvo da educação especial. No entanto, a nossa carência sempre foi maior no que se refere à destinação de recursos humanos, pois os recursos financeiros destinados à escola, mesmo que insuficientes, atendiam, sem distinção, às demandas de todos os seus alunos. **(Relato A1)**

---

<sup>58</sup> Consta do Decreto Nº 8.260, de 29 de maio de 2014, que dispõe sobre o banco de professor-equivalente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), constituído pela soma dos cargos de professores efetivos, substitutos e visitantes.

Foi exatamente nesse período (2010) em que houve todo um movimento de discussão interna para distribuir algumas vagas que o governo viabilizou para os CAPs, a autonomia para gerir as vagas e, assim, nossa escola destinou uma delas para esse professor, a partir da criação da área Educação Especial dentro da escola, porque, até então, não tinha uma profissional com formação específica para atuar na demanda dessa área. Considerando justamente a política de educação especial que já vinha sendo implementada no país. E, junto com essa questão administrativa, vieram as pedagógicas, que dizem respeito a toda essa implementação da Educação Especial na escola em parceria com a coordenação pedagógica, docentes e área da psicologia escolar. Então foram criados espaços de discussão, grupos de estudos, momentos de planejamento e apoio, e o atendimento educacional especializado às crianças no contra turno, que foi implementado também nesse mesmo período. **(Relato A2)**

Para contextualizar, até o ano de 2010, a escola realizava um trabalho com as crianças com necessidades educacionais especiais, ditas com deficiência e aquelas que possuíam alguma dificuldade de aprendizagem. Até então, existia uma ideia equivocada de que a maioria das crianças com dificuldades no processo de aprendizagem importantes eram consideradas crianças com deficiência. Então, em 2010, foi possível realizar um levantamento desse público e filtrar, pois, dos 100 alunos, percebemos que 05 deles eram de fato público da Educação Especial. Dessa forma, o marco que a escola teve nesse ano foi a entrada desse pedagogo especializado para realizar esse trabalho e gradativamente implementar o AEE. Assim, veio um pouco do desdobramento da política: porque, embora preconizado pela política, a escola não tinha o AEE, então a escola precisou fazer todo um movimento de sensibilização para se entender que a escola precisava de criar essa área específica. Eu vejo isso tanto como um marco político como um marco para a escola quando esse profissional entra para a implementação do AEE na escola. Nesse movimento, houve muitos obstáculos, não são todos os professores que aceitam esse movimento, tem professores que achavam que o AEE era um retrocesso, outros não entendem que esses alunos deveriam estar na escola comum, outra parte da comunidade dizia que o AEE individualizado não sustenta o trabalho na sala e, por isso, não contribuiria. Foi preciso sensibilizar e levar a escola ao entendimento que o AEE tem sua ação individual, mas sua prática maior é no contexto da escola. Com essa institucionalização do AEE na escola, gradativamente, tivemos que passar por diversas situações, como preparar os professores, lutar por sala para o AEE, pensar na forma de entrada desses alunos, pois, na época, era por sorteio, e fizemos uma pesquisa para procurar entender se estávamos sendo justos com a entrada desse público, conhecendo como as outras realidades tratavam a respeito. Em 2011, todos os alunos-público da Educação Especial estavam sendo atendidos no AEE, feitos os devidos planejamentos com os professores, em 2012 esse atendimento se estendeu para a EJA. Depois, em 2013, quando veio a ordem judicial que estipulava uma porcentagem para a entrada desse público, que a escola começou a passar por um movimento mais tenso. Tenso porque uma parcela da escola não entendia que essa luta também era uma luta constitucional de um grupo de família, alguns professores entendiam que esse número grande de alunos que adentrariam na escola a partir do próximo ano era algo que nos sufocaria, porque estende a nossa condição humana de estar em todos lugares ao mesmo tempo. Essa ordem judicial faz uma pressão e machuca a atuação docente, já que os professores acreditam que poderia ser feito de outra forma como o aumento

gradativo, mas não fomos ouvidos pela justiça. E, nesse período, eu, como professora do AEE, tive que realizar um movimento de luta intensa, em todos os espaços de discussão da escola, de uma fala em certos momentos sozinha, às vezes coletiva, na tentativa de ter mais um professor para a área, no entanto a escola, por interesses políticos das demais áreas, foi deixando. Tivemos também famílias que entraram com laudos, e isso, para nós, é muito tocante, pois entender que as famílias passam por movimento de exposição na escola para justificar a deficiência do filho e provar que ele é público da Educação Especial, mas temos que fazer isso. Desde que começamos essa rede de lutas vividas por vários setores, nós buscamos sempre a presença da Universidade na figura do reitor através de ofícios, relatórios demarcados por fotos, para fazer esse movimento de luta para dizer que, além dessa entrada dos alunos com deficiência, era preciso modificar a estrutura arquitetônica, que precisamos de verba específica para os recursos. Porque a área, buscando atender o movimento da inclusão para todos, quando solicitava a compra de um balanço adaptado para a criança com deficiência física, tinha que abrir mão de toda a verba da área, e afetava outros serviços também necessários da escola. Então, a Universidade sempre foi convidada a estar conosco nessa luta, buscando garantir, mesmo que minimamente, o direito garantido em lei do bem-estar para essas crianças no movimento da inclusão escolar, e nos ajudam com a viabilização de cuidadores. Em 2014, então, a escola, através do Conselho coletivo de deliberação, disponibilizou mais uma vaga para a Educação Especial, e, a partir de 2015, passamos para um quadro de duas professoras efetivas responsáveis pelo AEE, pelas crianças e pelo assessoramento às salas comuns. Nesse percurso de 2014-2015, tivemos uma professora cedida pela prefeitura com 20h, para nos ajudar nesse processo e por ser uma pessoa com vasta experiência; nos ajudou a amadurecer todo esse movimento que passávamos. Hoje, temos 32 alunos considerados público da educação especial, com diferentes dificuldades que, dentre eles, perpassam os 83 professores na escola da educação infantil à EJA. E, dentre esses alunos, todos necessitam do AEE? Bom, temos 4 alunos que entendemos que devido a suas necessidades e sua condição, eles não precisam do AEE no contra turno, mas todos são contemplados com o assessoramento que realizamos à sala comum, que é quando vamos para a sala, conversamos com todos os profissionais que os atendem, planejamos junto com o professor regente. **(Relato A3)**

Em todos os relatos dos sujeitos do CAp “A”, considerando a série de acontecimentos enunciativos apresentados, identificamos que um dos principais movimentos foi a criação da área da Educação Especial dentro do quadro geral dos profissionais efetivos da instituição. Podemos situar que o discurso vai ao encontro de que essa produção, ao mesmo tempo em que veio agregar às práticas já realizadas por outras áreas, pôde reorganizar os atendimentos aos alunos, delimitando o público atendido por essa área específica, e contribuindo aos projetos de formação dos profissionais em geral. Mas analisamos que essa dinamização da área da educação especial também “empoderou” os movimentos familiares que buscaram, junto ao Ministério Público, a reserva de vagas.

Isso nos desloca para o que já discutimos sobre as influências das relações de poder e saber nas produções de verdade sobre o direito, o que não foi diferente da realidade do CAp

“B”, ainda que o acontecimento no campo judiciário nessa última instituição tenha vindo anteriormente à abertura das vagas para profissional da educação especial, considerando que ainda não as possui.

A entrada para os alunos em nossa instituição é feita por sorteio. Até o ano de 2015, não tínhamos qualquer reserva de vagas, e no início do ano letivo a direção alertou a toda comunidade escolar de se destinar vagas para os alunos com deficiência, pois já tinham respondido a vários questionamentos do poder judiciário a respeito dessa ausência de reservas de vagas. Mas a escola optou por manter o sorteio sem a reserva de vagas, mas um dia antes ao sorteio para 2016, nós recebemos um mandado de justiça, no qual constava uma determinação de que tivéssemos 5% das vagas de cadastro de reserva para alunos com deficiência. Das 50 vagas, 6% (3 vagas) foram para alunos com deficiência, que são sorteados e periciados por uma equipe da Universidade para comprovar clinicamente a deficiência e, assim, validar sua matrícula. Antes disso, já tínhamos alunos da inclusão, com diferentes deficiências e outras necessidades. Ainda não tivemos alunos com deficiência física. Em 2014, a Universidade instituiu o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, e nós solicitamos o apoio a esse Núcleo para uma aluna nossa que possui surdez progressiva, e temos a presença de intérpretes que fazem o acompanhamento dela na sala de aula. E, num incômodo muito grande da nossa parte, que é fazer com o aluno não seja apenas inserido na escola, como eu disse inicialmente, nós pensamos que esse intérprete poderia contribuir não apenas para aquela aluna, não estando ali somente para ela, por isso fizemos o movimento através dos grupos de trabalho diferenciados (GTD) – que é um projeto da escola onde são criadas subturmas, com a função de que um aluno da graduação tenha a oportunidade de vivenciar a docência sob a supervisão de um professor –, criamos para a turma dessa aluna um GTD de Libras. Para isso, conseguimos uma aluna da Graduação, filha de surdos, que é bilíngue e introduziu esses alunos do 2º ano na aprendizagem da Libras. Foi uma experiência muito bacana em que eles começaram a interagir com a intérprete em sala de aula, então não só a menina interagia com a intérprete como também as demais crianças. Esse exemplo mostra que essa aluna está incluída de fato, pois possui seu PDI individual que é feito para ela, mas é cumprido por toda a turma. Com os demais alunos, ainda não conseguimos atingir propostas como essa, mas temos outro exemplo de um aluno com espectro autismo que, no final do ensino fundamental, verificamos que foi incluído. Ele tinha metas a serem cumpridas, sem serem comparativas com a turma. Os professores criavam estratégias para que ele tivesse oportunidades diferenciadas de aprendizagem, que, ao mesmo tempo, eram vivenciadas por toda a turma, como a utilização de imagens e outros recursos que foram utilizados. Hoje, estamos brigando pela Sala de Recursos Multifuncionais, por um profissional especialista para o AEE, pois já temos dois espaços para que isso ocorra. Nós temos uma política de inclusão que foi iniciada com um processo judicial e com a reserva de vagas, teremos um aumento no número desses alunos, então temos que aprender rápido como inclui-los de fato no processo de permanência escolar. **(Relato B1)**

Na verdade, o que aconteceu foi que, desde que assumimos a direção, em 2014, umas das frentes de trabalho que assumimos foi a questão da inclusão. A gente propôs em um Seminário realizado aqui que deixássemos um percentual de vagas destinadas aos alunos da inclusão, o que não foi aderido

na época pelo grupo, mas, por coincidência, no final do ano de 2015 recebemos uma ordem judicial mandando que deixássemos um percentual de 5% destinado para esse público. Não sei bem ao certo, mas temos cerca de 17 alunos com algum tipo de necessidade educacional especial. Tivemos, por exemplo, um aluno com necessidade educacional especial que, antes dessa decisão, foi nosso aluno do 1º ao 9º ano e que foi aprovado num concurso público de uma instituição federal de ensino para cursar o Ensino Médio. Ele tinha Síndrome de Asperger e sua aprovação foi motivo de muito orgulho para nós. Uma experiência válida de um trabalho de 9 anos com ele. E, hoje, nós temos alunos com autismo, com Síndrome de Asperger, Síndrome de Down, baixa visão, albinismo, autismo etc. Só lembrando que, antes mesmo dessa imposição jurídica, já existia o desejo por parte da direção escolar de destinar um percentual de vagas, mas gostaríamos de garantir os recursos antes dessa imposição, o que não nos foi possível. Respondendo a sua pergunta, como a única forma de acesso à escola é por meio de sorteio, então já tínhamos alunos com necessidades educacionais especiais, independente do percentual, sempre entrava algum. O que procuramos fazer? A gente procura dentro das nossas condições de trabalho, procuramos construir para ele um PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), ou seja, traçamos metas para esse aluno em cada etapa e em cada disciplina do ano. Então, por exemplo, não que ele não vá apreender, o nosso desejo é que ele aprenda tudo que lhe é ensinado, mas sempre entendendo a dificuldade dele. Se a necessidade dele é de ordem cognitiva, então, qual é o norte que temos que realizar com ele dentro do que ele pode fazer e crescer? Se, noutro caso, o aluno possui baixa visão, o PDI será elaborado tomando como base o que precisa ser feito para que ele possa se desenvolver melhor, como, por exemplo, se necessita sentar mais à frente da sala, se precisa de atividades ampliadas, se o tempo da prova dele precisa ser maior, dentre outras. **(Relato B2)**

Por sermos CAs, temos algumas facilidades em relação ao sistema de parcerias, por estarmos na Universidade, mas, por outro lado, tínhamos, na rede municipal, as salas de recursos bem equipadas, que eu sinto falta na rede federal. Aqui, o diferencial está mesmo nesse acompanhamento global da criança, que é possível ser feito com as parcerias. Como exemplo de parceria na Universidade, posso citar o caso de um aluno que, assim que saiu o laudo de Síndrome de Asperger, a escola e a família se uniram para buscar serviços de apoio especializado dentro da própria Universidade. Assim, conseguimos, de forma gradativa, o acompanhamento da criança na neuropediatria, na fonoaudiologia e também na terapia ocupacional (este serviço funciona na escola de Educação Física) e, por último, o serviço de psicologia aplicada, oferecendo terapia a ele e à família. Esse aluno conseguiu alfabetizar-se, acredito, devido a esse trabalho conjunto e é nossa função buscar esse apoio, considerando que somos um Colégio de Aplicação. Acredito que esse caso foi uma experiência de inclusão de fato. Essa parceria com setores e unidades da Universidade é condição para o processo da inclusão. Mas, em ambas as realidades, o professor tem que mobilizar muito a família, que, mobilizada, busca todo o acompanhamento necessário, já que a família depende muito do apoio da escola. Para atender melhor a inclusão, a escola tem organizado, com o apoio da PROGRAD, por exemplo, um Edital referente a um projeto, conhecido como Projeto de Imersão Docente, que abrange monitores de diferentes licenciaturas que atuam lá no Centro Pedagógico, nas diferentes turmas. Com os casos de inclusão que estamos recebendo cada vez mais, estamos ampliando esses Editais para projetos específicos que chamamos de Projetos Especiais, com

vagas separadas para monitores acompanharem esses alunos na escola. Além desse Projeto, outro movimento desenvolvido pela própria Universidade é que foi criado um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), e conseguimos, dentro do edital desse órgão, 07 vagas para apoio à inclusão e promoção à acessibilidade (Projeto PIPA). Por exemplo, temos um aluno com Transtorno Opositor Desafiador e somos duas professoras regentes na sala (experiência de docência compartilhada em duas aulas da semana). Por meio desse edital do NAI, conseguimos um monitor para acompanhar esse aluno pela manhã e outro à tarde, uma vez que somos uma escola de tempo integral. Toda semana sentamos com os monitores dele e verificamos como foi o trabalho, o que deu certo, o que precisamos modificar. Além dessa orientação semanal, há um trabalho organizado pela escola de formação geral com esses monitores, com temas variados relacionados à educação. A presença dos intérpretes de libras também é um movimento que acontece na Universidade para os alunos que precisam. **(Relato B3)**

Esses três relatos do CAp “B” apontam sobre os acontecimentos de produção surgidos a partir da entrada dos alunos considerados público da educação especial, ainda que mais voltados para o atendimento das deficiências. Mas verificamos pelos enunciados que a instituição tem se voltado para organizar, dentro da sua estrutura pedagógica e administrativa, as ações possíveis para promover o acesso e a permanência desse aluno. Nesse sentido, destacamos o que Foucault (2005a, p. 10-11) afirma:

O discurso [...] não é simplesmente aquilo que se manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo; é visto que isto a história não cessa de nos ensinar- o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mais aquilo, por que, pelo que se luta, poder do qual podemos nos apoderar, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo.

Ou seja, os discursos nos dizem da prática conforme os movimentos acontecem, dentro da sua própria singularidade, dentro do que é seu objeto de desejo e de produção. Não identificamos, nos enunciados acima, apenas o que já está dito, pudemos situar também o que é singular e que provoca certa descontinuidade para realizar aquilo que se pretende. E, nas relações com o que é possível, cada instituição vai buscando se adaptar ao que surge, conforme podemos verificar nos relatos do CAp “C”:

Olha só, a gente estava falando das limitações do governo, mas nós temos visto que a própria sociedade também não tem esse olhar inclusivo, ou seja, que tem esse direito de que uma escola possa receber o seu filho. Desde a década de 80, nós optamos aqui pelo sorteio público, então a totalidade das vagas da escola é oferecida à comunidade. Nós percebemos só agora, depois de 2007, que começou a incidência de alunos com diagnóstico de alguma deficiência, desde os cadeirantes até o autismo. As famílias começam a procurar a escola na perspectiva de que nós vamos ter os recursos necessários para auxiliá-los. Esse CAp sempre teve as portas abertas para



qualquer criança entrar, não necessitando deixar porcentagem de vagas destinadas para esse público, mas o olhar da comunidade sobre nossa escola é que eles nos procuram agora com esse reconhecimento da possibilidade de apoio por parte da escola pública. A nossa preocupação era menor, porque não tínhamos a demanda que hoje temos, então as ações da escola são de abrir as portas para que qualquer pessoa participe do sorteio para entrar na escola. **(Relato C1)**

Como as crianças vêm adentrando através do sorteio público, a cada ano recebemos alunos de diferentes necessidades: visual, auditiva, autismo, e o que a gente vem fazendo através de ações administrativas e também pedagógicas é tentar atender esses alunos da melhor forma possível. Por exemplo, a criança que tem baixa visão não aceita que seu material seja muito diferenciado dos colegas, daí, em certas atividades, adaptamos o material para toda a sala. Em relação ao aluno com autismo, como não temos professor bidocente, inicialmente a direção conseguiu junto à Universidade da qual somos parte bolsas de preparação à docência com a pós-graduação, onde alunos do Mestrado e Doutorado acompanhavam esses alunos individualmente dentro da sala de aula com 20h semanais. Mas tivemos problemas com essas bolsas, e hoje temos projetos de treinamento profissional, ontem temos alunos do Curso de Pedagogia ou Psicologia que acompanham o cotidiano escolar desse aluno, sabendo que isso não é o ideal, mas é o que conseguimos para apoiar e contribuir na permanência desse aluno na escola. Além disso, a escola tem buscado algumas alternativas no espaço, temos um projeto na planta de reestruturação e readaptação de toda escola para o ensino fundamental que incluem adaptação física e arquitetônica para melhor atendermos crianças que necessitam. Outra situação que se apresenta atualmente é quanto à acessibilidade de criança com questão relacionada à mobilidade. O aluno chegou à escola há três anos e até hoje não conseguimos a instalação de elevador. A turma tem aula em sala adaptada no andar térreo a fim de garantir a permanência da criança na instituição sem maiores prejuízos. **(Relato C2)**

Como antes de 2010 eu atuava na rede municipal e em escola particular, percebia que tínhamos outras dificuldades, mas, quando cheguei no CAP e recebi um aluno com deficiência, eu achei que fosse receber mais ganhos e vi que não era por aí. As dificuldades eram muito semelhantes com as escolas que aparentemente tinham menos recursos, porque eu tinha a crença de que, dentro de um CAP, eu teria um acesso maior e diálogo com os outros profissionais que estão na Universidade e que o próprio CAP teria uma discussão mais avançada nesse aspecto e, no entanto, me vi diante de um grande desafio que na prática caberia a mim. Tive o apoio da coordenação e dos colegas, mas não havia um programa ou projeto no sentido de acolher essa criança com todas as especificidades que ela trazia. A presença desse aluno na sala foi conduzida com o objetivo da socialização no ambiente escolar, considerando que essa criança vinha de um histórico de que já estaria passando por outras mudanças, pois vinha de outra cidade para uma cidade maior e uma escola grande. A escolarização propriamente dita estava iniciando naquele ano, e eu coloquei a situação também para a escola sempre buscando demonstrar a necessidade do apoio especializado que ela precisava até que conseguimos o apoio do curso de Psicologia da UFJF e conseguimos uma bolsa de uma Mestranda desse Curso, estando comigo em sala de aula para que pudesse auxiliar no processo de aprendizagem da criança. Nossos primeiros objetivos foram fazê-la entender a dinâmica da sala de aula e o que seriam algumas atividades. E a presença da bolsista foi fundamental, pois,

muitas vezes, ela me orientava com dicas para a comunicação, relacionamento para com ele. Foi um processo de aprendizado para mim também, mas, naquela ocasião, fiquei muito sensibilizada com a falta de um projeto na escola para atender essas crianças, pois, cada vez mais, elas vêm chegando, em função de todo o movimento que temos visto desde a década de 80 no sentido de ampliar o foco do público da educação especial para a escola. **(Relato C3)**

Embora não muito apresentado pela maioria dos relatos, mas discutido ao longo do texto, o sujeito C2 dialogou sobre um ponto importante, que é a questão da acessibilidade física. Ressaltamos que construir uma rampa, por exemplo, por si só não significa que a escola seja inclusiva, mas, por meio dos discursos difundidos pela governamentalidade biopolítica, verificamos que transformar um espaço físico já é um grande passo para a inclusão. Mas o discurso não dito é “pronto, a rampa está aí construída e o cadeirante é que busque uma cadeira que satisfaça as suas necessidades”. Então, verificamos que não adianta apenas tornar um espaço acessível ou comprar os recursos acessíveis, há de pensarmos em formas de fortalecer os micropoderes dentro dos CAPs para obtermos conquistas dentro das suas especificidades institucionais.

Na pesquisa de campo, foi possível identificar que a instituição “A” tem feito várias reformas para adaptar-se às necessidades físicas de alguns alunos, mas devemos entender que essa acessibilidade física precisa se entrelaçar também com a pedagógica e as atitudinais, de forma a empoderar o sujeito ali presente, pois, de acordo com Gontijo e Arcelo (2009, p. 5887):

[...] cabe ao sujeito moderno – por meio das técnicas de si (aspecto ético), da organização social e da resistência às prescrições institucionais que reproduzem a desigualdade (aspecto político), e da insurreição dos saberes sujeitados contra saberes hegemônicos excludentes (aspecto do saber) – produzir um contrapoder que afirme a complexidade das dimensões da personalidade na contemporaneidade.

Os movimentos apresentados pelos entrevistados nos permitiram identificar que, em cada uma das realidades, existem diferentes enunciados, que caminham pela disseminação dos discursos da inclusão como possibilidade do reconhecimento das diferenças de todos, mas não somente no âmbito das influências e do texto, como também da prática, que permita a cada aluno o seu próprio reconhecimento enquanto um sujeito que aprende e se socializa, mas que tem, em sua individualidade, suas próprias relações de saber e poder para resistir ao que lhe é imposto sem lhe permitir o devido acesso ao conhecimento, que é o objetivo principal de estar em um espaço escolar. Por isso, faz-se necessário conhecer mais especificamente sobre as

reflexões e os olhares de cada sujeito entrevistado a respeito de como entendem que sua realidade está viabilizando os discursos da inclusão: a partir da deficiência ou da diferença?

#### **4.6 Inclusão, deficiência e diferença: os discursos nos CAPs**

Por conseguinte, tomamos como objetivo dessa pesquisa conhecer os olhares e as reflexões dos sujeitos em relação aos discursos das palavras “inclusão”, “deficiência” e “diferença” a partir do que conhecem, olhando tanto para o que as políticas educacionais propõem, no tocante ao público da educação especial, como para suas próprias vivências, identificando se, para esses sujeitos, há relações entre tais discursos e como eles concebem suas realidades: atendendo mais a inclusão na perspectiva da diferença ou da deficiência? Com isso, podemos verificar se, enquanto profissionais do CAPs, esses sujeitos estão propondo discursos que direcionam ao reconhecimento das diferenças específicas das pessoas ou reproduzindo os discursos sob o enfoque da deficiência.

Em relação ao sentido específico de cada tema, verificou-se que todos percebem a inclusão como um processo mais amplo, em que as diferenças, sejam elas quais forem (raça, gênero, deficiência, religião etc.), são consideradas, e a deficiência seria uma dessas diferenças a ser contemplada pelos princípios da inclusão. Porém, ao olharem para seu micro processo político, houve discursos que se deslocaram para perspectivas diferentes. Dessa forma, agrupamos, neste item, os relatos que reproduzem, sob o olhar da prática, mais o discurso da deficiência daqueles que vão mais ao encontro das diferenças enquanto potência para a liberdade do sujeito.

Os relatos a seguir apresentam um olhar mais direcionado à deficiência, entendendo que ela compartilha de mecanismos normalizadores, que apontam limites às deficiências, e estes como dificultadores da viabilização de ações que atendam ao montante do todo biopolítico:

Entendemos que a inclusão é uma categoria mais ampla. Ela pressupõe trabalhar para que ingresse e permaneça na escola todo aluno sem distinção, seja por uma dificuldade de aprendizagem, por uma deficiência ou por questão de ordem social, econômica, religiosa e contribuir para que ele ingresse na escola e permaneça nela até a conclusão dos seus estudos. A deficiência é mais específica, caracteriza determinadas limitações do aluno, sejam elas temporárias ou definitivas, como exemplo a deficiência física, visual e outras. Entendemos que a diferença é uma categoria que caracteriza cada indivíduo, é aquilo que distingue um aluno do outro, ela é para todos, pois não tem como igualar todo mundo. Eu penso que o olhar está mais voltado para a inclusão, categoria mais ampla, pois não vejo mais muita resistência para que qualquer aluno ingresse na escola, talvez seja uma etapa

vencida. Mas, depois que o aluno está na escola, identificamos mais dificuldades em relação ao trabalho com a deficiência, *há um desconhecimento muito grande sobre a deficiência em si, sobre o trabalho pedagógico, sobre os direitos e deveres do aluno, da escola, da família, de como criar situações pedagógicas para atender essa deficiência num contexto de uma turma heterogênea. Há grande dificuldade, também, sobre as condições de trabalho do professor com este aluno e os demais.* Isso gera, no meu entendimento, maior dificuldade e *resistência do professor em trabalhar com a deficiência especificamente, deixando, muitas vezes, para os docentes da Educação Especial as demandas do planejamento e vivência pedagógica desse aluno na sala de aula.* Quanto à diferença, ela está em todos os alunos e em toda escola, e a convivência com todos nos aponta sempre para o trabalho com as diferenças. O trabalho coletivo sempre aponta para as diferenças. Trabalhar com a diferença é um grande desafio, mas com a deficiência especificamente o desafio é bem maior. (A1)

Os enunciados destacados por esse relato trazem aspectos importantes às nossas discussões. Primeiramente, se o entrevistado considera que o olhar em sua realidade está mais voltado para a inclusão, como pode coexistir um grande desconhecimento sobre a deficiência e como atuar com a deficiência tem se tornado um desafio maior do que com as diferenças? Isso nos leva ao entendimento de que falta formação continuada dos docentes até mesmo sobre suas perspectivas de diferença, deficiência e inclusão.

Segundo aspecto: o da falta de condições de trabalho enquanto dificuldade para atuar com esse aluno. Se o regime de trabalho dos docentes nos CAPs é de 40h de dedicação exclusiva, como dizer que ele não tem tempo para realizar ações em prol desse aluno? O que tem impedido esse trabalho se, dentro das funções do professor do CAP, está atender todos seus alunos em seus projetos de ensino, pesquisa e extensão? Quer dizer que, se a instituição possuir professor do AEE, a responsabilidade para com esse aluno específico será somente desse professor? Essa fala nos remete a que o aluno não tem sido considerado da escola e, sim, da educação especial, e que essa diferenciação vai contra os seus direitos enquanto um estudante, demonstrando uma falta de conhecimentos sobre as atribuições e campos de atuação dos profissionais.

Uma reflexão final sobre esse relato: qual é o lugar do aluno? Tido como objeto do conhecimento dentro do espaço escolar, ele se torna um sujeito assujeitado pela própria falta de condições físicas e humanas num ambiente que, ao invés de contribuir ao seu desenvolvimento e aprendizagem e lhe permitir uma autonomia e liberdade sobre suas próprias condições, traz discursos que reafirmam as deficiências.

Nesse sentido, vemos que, embora os textos das políticas tratem da inclusão, as propostas não conseguem influenciar a realidade prática que se encontra permeada em um complexo sistema de in/exclusão, e, assim, encontramos-nos em um processo em que existem

mais arranjos e adequações do que propriamente um atendimento às diferenças devido às inúmeras barreiras conceituais, físicas e atitudinais que existem dentro do espaço escolar e da sociedade em geral, as quais acabam por atender mais a deficiência. Essa compreensão repercute no trabalho pedagógico como um todo, implicando desdobramentos para com outros agentes sociais, dentre elas as famílias dos alunos-público da educação especial que não vêm nas ações das escolas os seus direitos garantidos, e as famílias têm buscando o Ministério Público e o Judiciário para que essas ações se concretizem. E, nesse jogo, encontra-se o aluno.

Eu considero que a inclusão é a capacidade que a escola tem de oferecer um atendimento para todos os alunos, pois todas as crianças têm o direito de estar numa escola de ensino regular, que recebe, também, os alunos com deficiência. Particularmente, eu gostava mais do termo necessidades educacionais especiais, porque acho que engloba tanto a criança com deficiência, como, também, aquela que passa por uma fase em que precisa de uma atenção maior em virtude de uma perda na família ou uma doença, em que ela está passando por uma necessidade específica, mas que influencia em sua aprendizagem. Então, a inclusão está ligada com isso, com a nossa capacidade enquanto escola e docente, de oferecer as condições para que as crianças aprendam. *A deficiência, para mim, é uma constituição do sujeito que exige, para que ele possa participar dos processos de aprendizagem, um cuidado e uma atenção diferenciada. Ele não é incapaz, ele tem capacidade para aprender, mas a deficiência impõe uma necessidade de acompanhamento diferenciado. Por isso, gosto mais desse termo, porque a deficiência demarca, é como se fosse algo para sempre.* E eu não concordo com esse termo, porque, mesmo que por alguma limitação, seja ela física e/ou psicológica, faltam as possibilidades concretas para que isso aconteça, e a escola tem que estar atenta a isso. Já diferença eu entendo que são as diferenças de modo geral, que temos entre os seres humanos. Todos somos diferentes, e temos que ser *respeitados* em nossa diferença, seja ela de credo religioso, de traços físicos, de raça, gênero, cultura. A relação entre esses três conceitos é que a inclusão tem que abarcar as deficiências, as diferenças e garantir que todos tenham espaços de aprendizagem dentro da escola, pois todos esses conceitos estão dentro da escola e temos que dar conta de promover o bem-estar e aprendizagem para todos. Bom, essa questão está bem complexa! Mas acredito que estamos nos esforçando para atender a inclusão, entretanto temos nos deparado com muitas dificuldades. **(Relato A2)**

O relato anterior permite uma reflexão sobre os termos da deficiência e diferença. Vistos sob a perspectiva do outro, ambos conceitos caminham para a questão da normalização, que muito discutimos. Se há um referencial de normal, a deficiência é o que anormaliza, e a diferença caracteriza e precisa ser reconhecida. Mas, quando olhamos para a individualidade e especificidade do sujeito, considerando a sua deficiência e diferença, o olhar passa a ser sobre do que cada um necessita, ainda que faça parte de um grupo que precisa fortalecer-se a partir do movimento de cada um.

Olha, vou fazer a relação não da maneira conceitual do livro. Mas é do conceito que eu tenho carregado para mim, e, que, gradativamente, tenho criado para que eu internalize e consiga movimentar a cultura do respeito ao próximo, dentro de uma escola com orientação na perspectiva inclusiva, ou pelo menos que caminha para. Então, conceituo a inclusão como um movimento para todos e para cada um, e esse “todos” são todos diferentes. Diferentes nas características, diferentes em culturas, em desejos, diferenças em como funcionam e em como se estabelecem as relações com o outro. As deficiências são, para mim, mais uma diferença do ser humano. Então, eu vejo a inclusão como algo maior, a diferença entre os participantes dessa inclusão e a deficiência como uma característica dessas diferenças. Alguns não enxergam, alguns são loiros, alguns são morenos, alguns têm dificuldade de se expressarem no raciocínio lógico, outros se desempenham bem na forma artística, outros precisam empurrar um andador, outros, sua extensão são rodas, outros, a sua extensão é a música como forma de se comunicar. Então, eu vejo isso. E o trabalho da Educação Especial está ali para atender essas questões específicas, mas não abrindo mão do contexto maior, do estar com o outro e de potencializar o outro, independente de ter uma deficiência ou não. Referindo-me à minha realidade escolar e às políticas atuais, tenho percebido que a intenção da escola é de atender a diferença humana na perspectiva da inclusão, no entanto, como esta realidade foi “imposta” e, sem tempo hábil, **eu, pessoalmente** (grifo do entrevistado), vejo que o movimento da escola tem sido de atender a deficiência, mesmo que os esforços latentes sejam de realizar o movimento inverso. Vou explicar um pouco sobre isso e tentar justificar alguns pontos:

- a) A entrada progressiva dos alunos-público da Educação Especial nesse CAp foi, para uma maioria da escola, um “susto”, “estranhamento”, e, até mesmo, uma negativa. Através destas percepções dos profissionais da escola, o dia a dia, as relações e as práticas têm sido permeadas e, muitas, impregnadas de uma diferenciação, muitas vezes, extremas que, para mim, exclui. Digo isso porque, muitas vezes, faz-se necessário diferenciar uma prática para um aluno sem deficiência e isso não acontece, e, quando tratamos de alunos com deficiência, tem-se a intenção que se deve fazer algo muiiiito diferente... Até mesmo em situações corriqueiras de uma escola, quando se trata de um aluno com deficiência, a atuação tem sido intensa... Vejo isso como um visão ainda equivocada...;
- b) É importante dizer que temos vivenciado muitos posicionamentos interessantes que levam ao movimento da escola do trabalho à diferença humana, neste sentido, vários professores têm feito excelentes trabalhos, percebo isso como um movimento individual de cada professor;
- c) Existe muito a triangulação dos fazeres junto a este aluno, uma vez que, quando se trata de alunos com deficiência, são remetidas à equipe da Educação Especial composta por duas professoras;
- d) Vejo este cenário como algo que poderia acontecer uma vez que nós, professores (me coloco neste contexto), estamos sendo desafiados árdua e diretamente com esta realidade, pois não temos tido condições de atender a ampla demanda (estrutura física, famílias, professores, comunidade escolar, dentre outros), e acaba que a deficiência fica em voga, o que, para mim, é muito ruim e não é o que esperava vivenciar neste movimento de construção de uma cultura para atender a diferença humana;
- e) Existe uma dificuldade em “estar” com os alunos com dificuldades mais severas, entendendo que a escola não seria o melhor lugar para o aluno. Percebo isso como uma fragilidade nossa, da escola, pois, muitas vezes, vejo

o professor solitário diante dos desafios que humanamente, nós da equipe, não temos conseguido acudir/ajudar/ mediar/ estar junto... É importante dizer que, entre as parcerias, temos a parceria dos estagiários, que nos ajudam muito nas mediações, “acudindo” situações específicas, até mesmo na mediação de atividades de sala e externas. Para nós, os estagiários, mesmo sendo alunos em formação, têm nos ajudado muito, eles complementam nossa equipe, pois entendemos que os desafios são para todos nós e estamos aprendendo juntos, cada aluno na sua especificidade. A aprendizagem tem se dado através da formação mensal que é dada a eles e na prática. **(Relato A3)**

Esse relato fala de um olhar específico, mas que abrange uma série de respostas a que buscamos. Quando o entrevistado apresenta que sua realidade atende mais a deficiência do que as diferenças, ele aponta os motivos para isso: a entrada progressiva dos alunos (imposta pelas decisões judiciais) não acompanhada pela ampliação do número de profissionais para atendê-los no AEE e nas intervenções junto à sala comum, que é considerado como base para a efetivação das políticas de inclusão educacional; trabalho individualizado do professor, sem uma articulação de ações e práticas coletivas em prol das diferenças de todos e de cada um; as barreiras físicas e atitudinais que contribuem para a repercussão dos limites. Continuemos nossas análises:

Para mim, o conceito de inclusão está relacionado com o processo de garantir as condições de acesso a todos os alunos, inclusive com deficiência, assim como os demais. O processo de uma escola comum tem que ser capacitado para garantir também a permanência. A deficiência relaciona-se aos vários tipos de deficiências existentes (cognitiva, física, visual etc.) que diz respeito a alguma *limitação* de algum aspecto ou natureza que o indivíduo possui. A diferença, ser deficiente é o diferente? Mas o normal também é diferente comparado com o deficiente. Em termos conceituais, eu diria que a diferença é muito mais imagética do que concreta, embora o diferente seja visível. Na comparação, se um aluno sem deficiência é colocado numa sala de alunos somente com deficiência, esse aluno não é o diferente. Do mesmo modo, temos o contrário. Então, diferente é aquele que foge de um padrão de um contexto, vamos assim dizer. Eu vejo relação entre esses três conceitos: nesse processo de inclusão, o aluno deficiente é um dos diferentes. Então, o aluno que é deficiente, por ter uma deficiência, precisa ter garantida a sua inclusão. Acredito que estamos atendendo muito focalmente a deficiência. Nesse aspecto, focamos nas possibilidades de atendimento diferenciado dos alunos deficientes, mas não temos forças, muitas vezes, para integrar o restante da turma nessas forças. Muitas são as vezes nas quais tentamos incluir o deficiente e excluimos o restante da turma no processo. Temos aprendido muito com essa situação, infelizmente, na prática, mas felizmente aprendendo. **(Relato B1)**

A inclusão é para todos nas suas inúmeras diferenças, eu considero que todos nós somos diferentes, cada pessoa tem as suas especificidades, e alguns possuem suas *limitações*, que lhes trazem impedimentos distintos. Já a deficiência é uma dessas diferenças, que não deve ser entendida como um rótulo. Ela não é um problema, é uma diferença. E penso que a escola

precisa trabalhar com todas as crianças em suas diferentes especificidades, e aí é que vejo a inclusão como uma maneira de a gente atingir todas as crianças no seu processo de ensino e aprendizagem. É assim que eu identifico as relações entre esses conceitos. Temos um Grupo de Trabalho instituído no CAp desde o início desse ano para pensarmos coletivamente a questão da inclusão. É fato que temos muito a aprender com respeito à inclusão, pois não só as crianças com deficiências, como disse anteriormente, precisam ser atendidas. Nosso olhar fica mais direcionado às crianças com deficiências, porque são um desafio diário no atendimento mínimo: troca de fraldas, acompanhamento fora da classe em horários de recreação livre, confecção de materiais adequados. Essas questões estão direcionadas mais especificamente à questão da deficiência. Mas temos outras questões relacionadas a gênero, raça, nível socioeconômico etc., que se configuram nas relações diárias, conflitos entre as crianças que precisam também de nossa atenção cotidiana. Por isso, digo que estamos “engatinhando” quando o assunto é inclusão, pois ele é muito mais amplo do que resolver as questões da acessibilidade em relação aos alunos com deficiência. Atualmente, temos tentado trabalhar com todas essas questões, tendo tido um reconhecimento das famílias no que tange ao nosso esforço, mas, efetivamente, acho que temos muito a construir com relação aos três aspectos. **(Relato C2)**

A deficiência está bem relacionada com esse público atendido que falamos, é algo característico da pessoa, que faz parte da sua diferença. Porque todos são diferentes, e reconhecer essas diferenças é o que a inclusão propõe, mas não só dessas deficiências, como de todas as formas de diferenças, o negro, o pobre, o deficiente, o outro na verdade. Atualmente, percebo uma grande preocupação em abarcar os três aspectos. Existem ações no sentido de atender a todos. Algumas iniciativas são tomadas conforme a demanda aparece, outras são planejadas com antecedência. Quanto a identificar se estamos atendendo mais a qual perspectiva, sinceramente não consigo muito separar estes termos para responder a essa pergunta. Penso que somos todos diferentes, e a escola precisa lidar com isso e acolher as diferenças. Quando se fala em deficiência, já pensamos em sujeitos que possuem algumas *limitações* físicas e/ou mentais, sujeitos que se autoafirmam deficientes e que a escola precisa também incluir e acolher, assim como as outras crianças que não apresentam deficiência. O fato é que somos naturalmente diferentes e o conceito de inclusão na escola nos mobiliza para a ação de ensinar a todos, cada um com sua especificidade. Na realidade, sempre é muito difícil lidar com aquele que é diferente, com aquele que foge ao padrão do que é considerado “normal” pela sociedade, principalmente porque não temos formação para esse grande desafio. Penso que estamos mais sensíveis à questão da inclusão porque as pessoas com deficiência estão chegando cada vez mais às escolas. Isso faz com que percebamos melhor a questão das diferenças de todos. Mas necessitamos buscar parcerias para que a inclusão de fato ocorra. O papel do Estado não pode se limitar à garantia dos direitos na lei, mas precisa operacionalizar o que ele mesmo define como direito, disponibilizando recursos físicos e humanos para que a inclusão de fato aconteça nas escolas. **(Relato C3)**

Nos enunciados desses três relatos, embora os entrevistados não venham a falar sobre a questão da negação, prevalece um olhar mais sobre a negatividade. Mesmo que haja o desejo em reconhecer as diferenças, as colocações nos levam à percepção da deficiência como



algo que limita o ser humano. E quais os desdobramentos dessa visão na ação cotidiana? A deficiência, seja ela qual for, permite que o sujeito tenha algumas dificuldades, mas ela não o limita. A limitação sugere impossibilidade de fazer algo, então posso justificar que não tenho o que fazer no meu trabalho docente devido às limitações do aluno. Já a dificuldade implica a necessidade de se fazer algo e nos leva à responsabilidade de buscar que o aluno supere suas dificuldades e amplie seus aprendizados. São termos ambíguos que podem demonstrar a maneira como estamos atuando e os discursos que estamos carregando sobre a inclusão, entendendo que, na prática:

A fala é uma produção histórica e linguística articulada com uma racionalidade que define contornos, aponta caminhos, conquista, subjuga, adapta, regula, distribui papéis, liga e desliga a luz nessa ou naquela cena, instituindo e mobilizando práticas educativas no contexto que identificamos como escolarizado (ROOS, 2009, p. 14).

Por outro lado, tivemos olhares de que estamos atendendo mais a inclusão, ainda que necessitemos de modificações na forma de pensar e agir. Hoje, conforme os relatos a seguir, pensamos mais nas diferenças do que na deficiência, acreditando, dessa forma, no potencial produtivo que elas podem oferecer ao sujeito:

Bem, a inclusão pode acontecer de várias maneiras diferentes, pois não diz respeito apenas à questão da deficiência, ela pode estar ligada, também, por exemplo, às questões sociais. A deficiência se refere àquelas previstas dentro da legislação. Então a inclusão engloba a deficiência. Diferença é um trabalho que a gente faz dentro da escola, fazendo com que o aluno entenda e respeite as diferenças, seja ela de gênero, classe, cor ou deficiência. Mostrar que nós não somos iguais, somos diferentes do outro, passando a ter um olhar para si e para o outro, ver que ele é diferente do outro e o outro é diferente dele. Acredito que estamos voltados mais para a questão da diferença e da inclusão, não para a deficiência. Queremos, sim, pensar melhor a respeito deste assunto, porém faltam recursos financeiros para isso. Queremos construir material de ensino, pesquisas sobre o tema. Porém recursos são necessários para o mesmo, quando digo recursos, estou pensando em recursos materiais e de mão de obra. **(Relato B2)**

Sim, a inclusão, para mim, é o reconhecimento das diferenças (não só do aluno deficiente, mas das minorias, dos discriminados, do superdotado etc.). Trata-se da mobilização da escola para atender aos alunos. Já o termo deficiência é mais específico. Refere-se àqueles sujeitos que possuem alguma deficiência e estão já contemplados pelos textos legais. Antes, falavam “necessidades educacionais especiais”, mas, considerado dessa forma, não se caracterizavam as diferenças deles, pois todos têm necessidades educacionais especiais; então passa-se a nomear as pessoas como “pessoas com deficiência”, até mesmo pela militância de alguns grupos, por exemplo, os surdos gostam de serem chamados de surdos e eles têm uma diferença que não os limita a aprender, mas faz com que a

deficiência seja considerada no trabalho educacional. E diferença são todas as diferenças existentes. Dou o exemplo do piquenique festivo de término do semestre, onde cada criança foi participar de uma brincadeira; enquanto alguns estavam pulando corda, outros estavam brincando de pega-pega etc. Nesse momento em que observamos as crianças juntas percebemos as diferenças entre elas: diferenças físicas, de habilidades, de interesses, modos de falar, valores etc. A questão da diversidade nos salta à vista. Inclusão é reconhecer as diferenças e buscar ensinar a todos com qualidade. **(Relato B3)**

Primeiro, pensar na escola como inclusiva nos leva a pensar nas diferenças. A perspectiva da inclusão educacional é o reconhecimento das diferenças, entendendo essas não como as deficiências, que já são conceituais ou com as limitações que o ser humano apresenta, são as diferenças que regem o trabalho com a inclusão, pautado na heterogeneidade. Inclusão e diferença precisam caminhar juntas, se não se tornam excludentes. E quando você fala em diferença, você consegue ampliar até seu olhar sobre as deficiências. Antigamente, falávamos em normal ou anormal, qualquer desvio era considerado fora do padrão de normalidade, e, hoje, embora não consigamos lidar efetivamente com todos, a gente sabe da importância de trabalhar as diferenças e reconhecer as deficiências para encontrar caminhos de atuação na diversidade e proximidades mais igualitárias em termos de oportunidades.

Os posicionamentos mencionados nos remetem ao que utilizamos de Roos (2009) quando apresentamos, no capítulo 2, sobre o conceito da diferença ligado à ideia de intensidade, que nos move para além do que é imediato e nos controla. Se quisermos atuar na perspectiva da inclusão, precisamos acreditar mais no movimento das diferenças, pois o igual não nos mobiliza quanto ao que é novo e inesperado. Nesse mesmo sentido, valorizar ou reconhecer as diferenças ou as deficiências enquanto uma diferença do sujeito, de maneira a não as instigar-, não nos permite realizar o movimento em prol da perspectiva inclusiva.

#### **4.7 Outros olhares e reflexões**

Ao final das entrevistas, perguntamos se esses sujeitos teriam mais alguma consideração que gostariam de fazer sobre a inclusão escolar dos alunos-público da Educação Especial em relação ao período de 2010 a 2015. Alguns responderam que não, mas a maioria desejou apresentar suas observações em relação à realidade vivenciada. Esses olhares mais específicos produzem muitas contribuições ao texto e nos ajudaram a compreender um pouco mais do que cada instituição, a partir dos seus próprios mecanismos, vivencia, pensa e produz sobre o problema presente da inclusão. Eis o que destacamos a seguir:

Pelo que tenho visto na nossa Universidade, o processo da inclusão educacional no ensino superior tem caminhado junto com as exigências judiciais. À medida que isso vai acontecendo, a Universidade vai articulando para que sejam cumpridas. Assim como nós, a Universidade está lidando

com a questão da reserva de vagas para alunos com deficiência. Mas não tem ainda uma legislação interna aprovada nos conselhos superiores, mas, como estamos em um momento de revisão do estatuto da instituição, eu creio que esse assunto vai ser mais discutido e estar mais presente no estatuto, e, daí, irão surgindo mais resoluções para normatizar. E creio que isso é mais rápido em comparação à forma como o governo faz, já que este cria a lei e propõe a implementação geral, e aí é muito mais demorado. No nosso caso, e, na maioria dos CAPs, foi assim também, havia uma política de atendimento ao público da educação especial, cujo acesso era através do sorteio público, critério de ingresso na escola pra todos, mais recentemente, atropelados por uma determinação legal, porque esses alunos sempre foram bem-vindos à escola, atropelo no sentido do aumento do número de ingressantes deste grupo, sem planejamento e providências em tempo hábil da logística, recursos humanos e processos pedagógicos necessários. É que a forma como este grupo de alunos chegou à escola realmente estraçalhou a política que nós tínhamos de atendimento a esses alunos. Então, agora leva tempo para reestruturar o atendimento às suas demandas urgentes e reestruturar a política interna, pois a externa não altera mesmo, leva anos e anos para que isso ocorra novamente. Uma das coisas que a gente percebe que tem causado mais malefícios do que benefícios ao aluno público alvo da Educação Especial é a judicialização da escola, pois a escola não é “ouvida” e “consultada” adequadamente pelas autoridades, e as decisões são tomadas por pessoas que nunca estiveram na escola para conhecer o seu contexto e o do aluno. Fala-se muito em inclusão e em direitos, mas tem se desrespeitado muito a autonomia da escola enquanto autoridade nas questões do ensino e aprendizagem e de suas respectivas demandas. Questões que são da “competência específica” da escola, na definição de suas demandas e necessidades, são solicitadas pelas autoridades, mas não são “ouvidas” judicialmente, ou seja, a interpretação e julgamento do juiz e procurador valem mais que a do professor e a da escola. Percebemos que a Constituição se transformou em um guarda-chuva amplo, em que se coloca tudo e tudo cabe debaixo dela, pois nela, enquanto primeira instância, todo mundo tem direito de tudo. O problema é que, no processo de regulamentação do dito na constituição, o dano é muito grande, porque a decisão é mais política, garantindo o dito, mesmo que sem a mínima consideração pelas condições adequadas no que se refere à estrutura e implementação pedagógica. Como lidar com a questão da inclusão do aluno com deficiência sem providenciar ao mesmo tempo determinadas questões? Como incluir se não tem autonomia para tal? Incluir pressupõe ações diferentes para atendimento da demanda de cada diferença. No processo da inclusão e do trabalho com o público alvo da Educação Especial, é necessário, por exemplo, aumentar obrigatoriamente o número de profissionais, principalmente de professores e demais profissionais com especializações diferenciadas, que não existe no momento na escola, ou na descrição do cargo dos sistemas educacionais, o que se refere principalmente a professores e funcionários administrativos e outras demandas. *A escola não tem autonomia para contratar ou adquirir condições. Então, como elaborar uma proposta pedagógica, um plano de trabalho que demanda todas essas necessidades e a instituição não tem autonomia para fazer? A escola está presa às normas do sistema, à vontade política, à lentidão do sistema e à questão do financiamento.* As autoridades responsáveis pela criação das leis e ações judiciais penalizam quem não atende às suas sentenças, que tornam obrigatória a inclusão, não deixa alternativa nas suas sentenças, “cumpre” ou “vai preso”, tem prestado na realidade um desserviço, pois foca na questão do cumprimento, do dito nas leis maiores, do direito, sem considerar, também, as condições necessárias

para que o direito seja garantido de fato. A nossa reivindicação para o poder público é para que, na garantia do cumprimento de cada proposta política, a lei que a regulamenta não pode ser aprovada se não aprovar junto “o que é necessário para implementar essa lei”. Porque, senão, este contexto tão complexo se perpetuará por muitos e muitos anos. Há que se cuidar para que as políticas de inclusão na educação sejam aprovadas como política de estado e não de governo, independente de quem saia ou de quem entre no governo, essa política permaneça e evolua. O poder judiciário, que, algumas vezes, tem atropelado a escola, deve, sim, procurar garantir, de fato, o direito do aluno, mas o que temos visto é que o aluno é colocado na escola, mas não existe uma proposta pedagógica para ele, às vezes, por falta de conhecimento, mas, principalmente, por falta de condições objetivas para garantir a sua estadia com qualidade. A gente vê, por exemplo, atualmente, o recuo que se dá em relação ao tratamento das diferenças. Como pode se extinguir uma Secretaria no Ministério da Educação responsável pelo trato com a diversidade na escola e que fez diferença enquanto existiu? Secretaria extinta retira o holofote do MEC para essas demandas, prejuízo para a escola e para o público alvo da Educação Especial. **(Relato A1)**

Todas as questões e reflexões realizadas por meio do relato acima vão ao encontro de nossas reflexões de quem, em nome do Estado Democrático de Direito (os agentes sociais, como o Ministério Público), atua de forma a considerar as necessidades de um grupo – público da educação especial –, mas sem vivenciar as situações de outro – no caso, as escolas, que perdem a sua autonomia quando o que deve fazer é cumprir as demandas que lhes advêm e trabalhar com o que é possível.

Ao mesmo tempo, enquanto um CAp, acreditamos que ali é o espaço da produção, onde novas possibilidades para esses alunos podem surgir se, dentro da proposta pedagógica geral, houver um trabalho articulado com a perspectiva da diferença, transcendendo suas ações formativas aos demais agentes sociais, para que deixem apenas de fazer o que tem sido recebido do que vem de fora, conforme podemos ver pelos relatos a seguir:

Sempre temos considerações a mais para fazer, principalmente quando vemos pesquisadores engajados na busca por algo para o ambiente da escola, a gente sempre quer deixar mais coisas porque isso será documentado em algum lugar e irá virar história para nossa escola em especial. E pelo respeito ao meu trabalho e ao lugar que eu ocupo, eu posso dizer que todos têm feito o melhor que podem pelo movimento da inclusão. Porém, sabemos que ainda falta muito, porque temos integrado mais que incluído as crianças, e essa integração, entendida não no termo conceitual em que a criança entra na escola e tem que correr atrás do prejuízo, estou dizendo que nosso anseio é maior que isso, é fazer com que ela tenha acesso a tudo o que ela precisa para acessar o conhecimento escolar e também o conhecimento vivido. A gente tem feito, mas elas têm direito a mais. Por isso, é importante que os órgãos políticos, o Ensino Superior, a Universidade como um todo vejam a nossa escola e os demais CAPs com mais legitimidade do que temos feito, somos professores e pesquisadores que latentemente temos pesquisado e visto a importância de termos mais apoio e professores, que não seja apenas

para o AEE, mas um professor bidocente para estar com o professor na sala de aula, que fica, muitas vezes, sozinho e não consegue perceber todas as nuances de todos os alunos. Sabemos que nossa escola tem privilégios em relação a muitas outras, mas que todos possam olhar para essas pesquisas que apontam o que é melhor para nossas crianças, e, como somos formadores, que cada CAp possa multiplicar suas experiências para as demais instituições. Mas, por enquanto, temos construído nosso conhecimento e nosso olhar muito sozinhos, a duras penas. Se conseguirmos fazer isso, poderíamos avaliar e retroalimentar nosso fazer para a inclusão. Então, é isso, quanto ao trabalho da Educação Especial, do lugar que estou, considero que é um trabalho solitário, é um trabalho de muito apoio ao professor não só nas questões pedagógicas, mas no sofrimento que surge naquele professor que não consegue interagir e acessar o conhecimento da criança, trabalhar com o professor na relação de empatia, principalmente, com as famílias que nos sufocam, nos ensinam e nos impedem quando trazemos alguma coisa. É isso, trabalhar com a Educação Especial é enxergar além do que a gente vê, que está além dos nossos olhos. **(Relato A3)**

Como eu disse, o processo da inclusão é um grande desafio para nós. Em relação à capacitação, embora sejamos a maioria mestres e doutores, temos que ler e aprender na marra sobre o processo. Mais uma coisa que é importante, quando foi criado o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão que soltou um edital com concessão de bolsas para alunos das licenciaturas, a fim de que vivenciem situações de inclusão no processo de ensino. Nós fomos agraciados com 07 bolsas que nos auxiliam nesse processo de inclusão e ações individuais e coletivas que temos feito como elaboração de material para esses alunos e os demais. Esses bolsistas estão aprendendo juntamente com a gente, também no processo de catalogação para produzirmos pesquisas a respeito. **(Relato B1)**

Eu gostaria de falar sobre um trabalho de parceria do nosso colégio de aplicação com uma professora do Curso de Psicologia da UFMG, que vejo como muito promissor para o nosso processo de formação. Essa professora está oferecendo uma disciplina sobre o Transtorno de Espectro Autista e abriu vagas para a participação de docentes de nossa escola. Ela tem ido à escola realizar rodas de conversa sobre o tema. Tem despertado nos profissionais e na escola algo muito bom. Ela tem tanto o interesse acadêmico de pesquisar a respeito do autismo, como, também, o envolvimento pessoal no tema, já que possui um filho autista e sua experiência tem nos ajudado no processo de reflexão geral sobre inclusão. Estou confiante nesse trabalho também. **(Relato B3)**

Quando B3 fala sobre a organização do trabalho docente realizada em sua instituição B no 1º ciclo de formação humana, verificamos um movimento que não surgiu pelas políticas de inclusão, mas que colabora com uma proposta de um trabalho em conjunto que tem a resultar em práticas que atendam melhor as diferenças e as necessidades dos alunos-público que estamos tratando. Verifiquemos em seu relato:

São duas turmas para cada ano de ensino, do 1º ao 3º ano, e duas professoras referências que dividem o conteúdo da seguinte forma: uma trabalha com Língua Portuguesa, Orientação de Estudos e Iniciação à Pesquisa; e a outra Matemática, Tópicos Integrados, Orientação de Estudos e Iniciação à Pesquisa. No caso da nossa turma, eu e outra professora estamos no 1º ano e seguimos com a turma até o 3º ano, isso faz parte do projeto pedagógico da escola. Esse trabalho compartilhado, em algumas disciplinas, é muito interessante. Em determinadas aulas, especificamente nos momentos de Orientação de Estudos e Iniciação à Pesquisa, duas professoras estão juntas em sala de aula, mas nem todos os docentes do Ciclo fazem isso. Eu e a outra professora optamos por trabalhar assim e a experiência é muito positiva, em virtude das demandas da turma. Nós orientamos os bolsistas juntos, o tempo todo apoiamos uma a outra. O resultado tanto para as crianças como para o trabalho de um modo geral é muito positivo.

Assim como os outros CAPs, a instituição “C” também percebe o processo da inclusão como algo possível, mas que ainda requer muitos estudos e ações governamentais que visualizem mais o prático do que o próprio texto, para ir ao encontro do que realmente esses alunos precisam para se desenvolver no ensino escolar.

No que se refere ao nosso CAP, nós temos buscado formas de reconhecer essa importância da inclusão. Temos inclusive um grupo de trabalho de inclusão que congrega professores, bolsistas, técnicos de assuntos educacionais onde buscamos fazer estudos a respeito, fora as pesquisas mais isoladas de outros professores que, também, têm um olhar cuidadoso com a temática. Mas vejo que isso ainda é pouco, pois falta uma política, e, nesse momento, eu falo de uma política dos CAPs que possa realmente dar essa visibilidade e promover o fortalecimento das instituições nesse sentido. **(Relato C1)**

A escola vem avançando em alguns projetos e com maior interlocução com a faculdade de Psicologia através de um projeto de avaliação e acompanhamento com crianças com altas habilidades e realizam ações para que desenvolvam suas habilidades. Vejo aqui um diferencial, porque, nesse caso, não estamos apenas identificando o déficit, como normalmente fazemos, estamos pensando no que tem de potencial. **(Relato C2)**

Eu acredito que, em relação ao tempo que entrei no CAP, já tivemos avanços, mas ressalto mais uma vez sobre essa necessidade de ampliarmos os serviços e projetos para atender melhor esse alunos, nos prepararmos para recebê-los e saber como atuar, se estamos no caminho para que esse desafio não nos assuste como tem acontecido. **(Relato C3)**

Um dos sujeitos entrevistados atua na direção do CONDICAP e respondeu a uma pergunta nesse âmbito: como esse agente considera a demanda de os CAPs tornarem-se escolas na perspectiva inclusiva, ainda que nas últimas portarias e documentos que tratam sobre os quantitativos de profissionais estejamos indo na contramão disso tudo?

No final do ano de 2015, enquanto hoje presidente do CONDICAp, encaminhamos para a Sesu – Secretaria de Ensino Superior do MEC um documento simples, mas que dizia sobre a importância de que os CAPs voltassem à perspectiva da inclusão educacional, já que os documentos atuais apontam para isso. Tal proposta relata a necessidade de criar esses espaços de atuação, e a diretoria do Sesu também se mostrou preocupada com as demandas que os CAPs possuem tanto em formação para os professores como para viabilização de professores para atuar no atendimento específico a tais alunos. Criamos, dentro do Condicap, um GT que está trabalhando nesse documento com um olhar mais ampliado e com estudos relacionados à inclusão, trazendo as experiências como a dos CAPs de Goiás, do Rio Grande do Sul, de Uberlândia, que já têm um trabalho mais desenvolvido e até árduo nesse sentido, e, assim, novos olhares vão se somando. A ideia é que na próxima reunião que acontecerá em agosto a gente leve uma prévia desse documento e continuemos insistindo com a Sesu, de que, já que nós somos espaços que primam pela formação de professores e espaços diferenciados de atuação, eles reconheçam esse momento que estamos passando e estejam buscando as viabilizações necessárias não só à qualificação, mas, também, com os recursos humanos para que a inclusão educacional aconteça de fato. A nossa função maior enquanto Colégios de Aplicação é com a formação de professores. Nós não somos uma escola de educação básica de ensino, nós temos os pés no chão da escola para usar isso de laboratório para a formação dos professores. E, com isso, a nossa ligação direta à Sesu, que é o órgão que nos representa junto ao MEC, nos coloca de uma forma, às vezes, um tanto limitada, porque, dentro das 50 e poucas Universidades Federais Brasileiras, somos 17 CAPs. Então nem todas reconhecem essa função institucional dos CAPs, apesar de, lógico, que a perspectiva de inclusão é para todos, ela tem que estar presente, também, nos CAPs, mas não sem a devida estrutura para que consigamos caminhar com a nossa função de formadores de professores. E nessas interlocuções junto à Sesu, percebemos que eles se preocupam e percebem que as políticas que o MEC direciona e, até mesmo, impõe, como metas sem nos dar as condições para isso, mas, também, não sabem como resolver a situação. Por exemplo, nós levamos a proposta de aumentar nosso número de professores de acordo com o número de alunos com deficiência, mas como isso é transitório, as vagas não poderiam estar diretamente ligadas aos alunos, mas, de repente, poderíamos ampliar o quadro geral de profissionais na escola e as parcerias com a Universidade na viabilização de profissionais especializados para esse fim. Mas quando levamos isso para a Sesu, percebemos esse órgão muito sem condições de nos dizer qual caminho dos CAPs a trilhar. Nós estamos justamente tentando construir isso, porque a realidade que vivenciamos em alguns colégios já é de imposição jurídica, com percentual de cotas para esses alunos sem antes dar a eles e à escola as condições para isso, tornando o processo muito sofrido para todos. A nossa Universidade, por exemplo, reconhece que o sorteio público é a forma de ingresso igualitário, e sabemos que todos os demais CAPs são assim, então, se não correremos cada vez mais atrás dessa possibilidade de instrumentalizar os CAPs para que eles cumpram o seu papel fundamental a que lhes tem direito, que é a formação de professores, nós vamos ficar aquém até de outras escolas em que não são investidas essa formação. Até os próprios cuidadores, que estavam na Lei que seria disponibilizados, quando fomos solicitar ao MEC, você vê que está lá riscado na Lei, alegando que não tem as condições para isso. Então, para você ver como as ações governamentais vão na contramão daquilo que a sociedade necessita, e, ao final, eles mesmos reconhecem que não tem as condições para isso.

A partir dessa composição entre a realidade e a legislação, percebemos que as instituições e as famílias entram numa espécie de jogo. Mas o que esse jogo produz de sentidos para ambos? Afinal, esse jogo seria apenas fruto do acaso e das condições resultantes do processo natural de expansão e consolidação de uma política ou pode estar atuando com o propósito a que veio? O que conseguimos enxergar nesse emaranhado de linhas, encontros e desencontros que o movimento de inclusão neoliberal nos oferece? Quem assume o ônus do trabalho, a responsabilidade pelo sucesso do estudante e quais as perspectivas de sucesso cada sujeito desse processo possui? Pelo exposto, valemo-nos do que Lopes (2009, p. 109) argumenta:

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo.

O ponto de partida do discurso econômico da inclusão é o neoliberalismo, efetivado pelas malhas do biopoder que agem na construção do discurso e na efetivação da sua prática. Os discursos da inclusão nutrem-se do movimento de transferência de responsabilidades entre o Estado e a sociedade, entre a legislação e a realidade, num jogo de poder em que o sujeito é quem sofre as consequências desse movimento, já que não tem suas condições necessárias atendidas, mas é cobrado pelas famílias, por ele mesmo, pela sociedade.

Os alunos, os professores são cobrados, mas as condições materiais não existem. A escola também, pois o Estado, por meio das políticas públicas, cria o discurso, transforma-o em verdades por força da lei e dos mecanismos de convencimento e controle, mas, quando ele mesmo deve criar nos CAPs os devidos cargos e destinar as vagas necessárias, ele não o faz, e retira sua própria responsabilidade. Qual o principal desdobramento desse jogo? Nas inúmeras relações, quem faz as regras do jogo não as cumpre, mas transfere a responsabilidade para os outros.

Dessa maneira, dentro desse mesmo jogo, por meio de diferentes gestos, comportamentos, falas e produções textuais, entendemos que, no contexto da prática, podemos reproduzir os discursos da inclusão proposto no texto pelas influências neoliberais, ou colocar em funcionamento outra coisa diferente da inclusão. Ao dizer que o processo da educação inclusiva acarreta tanto dificuldades como possibilidades, o CAP pode estar gerando



outro discurso, como, por exemplo, a deficiência. Resta-nos, em nosso micro processo político, nos retirar das lógicas de sujeição onde nos encontramos, como sustenta Porto (2014, p. 382):

Caberia a nós, como diria Foucault (2010, p. 47), “redescobrir o sangue que secou nos códigos”, captando, por exemplo, como os instrumentos de operacionalização de determinada política pública carregariam em si lógicas de sujeição, ou como tais instrumentos serviriam como dispositivos de exclusão, reproduzindo ordenamentos e estabelecendo lógicas de governo, sendo esse governo o governo das pessoas, no sentido de conduzi-las, de controlá-las. Seria, portanto, mais que compreender como os instrumentos derivam de uma orientação cognitiva específica. Tratar-se-ia de descobrir como os próprios instrumentos, as próprias instituições, se configurariam e estariam em conexão com tais representações e serviriam a elas como tecnologias de governo. Indo um pouco mais a fundo, caberia entender como as formas de gestão de políticas públicas, os seus instrumentos e os seus preceitos organizativos estariam ligados não apenas a projetos ideológicos, mas, mais do que isso, a um projeto mais amplo, de controle dos comportamentos, de construção da passividade, da “docilidade” dos indivíduos; um projeto de “governo” das condutas, de padronização dos comportamentos e de restrição das possibilidades de contraposições.

Dessa forma, verificamos a importância de os CAPs saírem do discurso da deficiência para o discurso da diferença, entendendo que é somente pela prática em prol das diferenças que a resistência pode possibilitar a emancipação dos sujeitos, pois os dados indicam que os CAPs ainda não conseguiram contribuir para que os estudantes saiam da sua própria percepção da deficiência e construam outras possibilidades de existência marcadas por outras características distintas da deficiência. Pois, conforme Foucault (2009, p. 114), “na época atual, todas essas instituições - fábrica, escola, hospital psiquiátrico, hospital, prisão - têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos [...]. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber”.

Os dados apresentados possibilitaram análises em relação aos efeitos das práticas de inclusão, situando os conceitos foucautianos de norma, governamentalidade e biopoder, num processo dialógico com as entrevistas realizadas. Foi possível à pesquisadora entender que o poder do direito à inclusão não ocorre meramente pela força do Estado ou pelo texto das legislações. Ele se encontra nas relações microfísicas, no contexto da prática (como, por exemplo, entre CAP e judiciário) e reais (como o direito, o confronto com as famílias e entidades desse grupo), e o como o Estado macrofísico capta essas formas de sujeição para exercer suas práticas “imperativas” de dominação a partir das políticas públicas e seus discursos de verdades.

No decorrer do texto, buscamos tratar os discursos da inclusão como um problema presente na realidade dos CAPs, trazendo vários enunciados com base em estudos de diferentes autores à luz da perspectiva foucaultiana, os quais promoveram as discussões que fundamentaram sua própria produção individual do saber sobre a inclusão: o imperativo do Estado; os discursos das verdades; as estratégias biopolíticas e/ou do biopoder; as novas formas de governamentalidade; a normalização dos sujeitos. Ao fazer isso, pudemos verificar que os CAPs, assim, como outras instituições sociais, têm sofrido diferentes formas de sujeição jurídica, pela atuação de agentes que, para o bem biopolítico, excluem o que é real em detrimento do necessário e obrigatório.

Trazendo como exemplo um dos pilares que justifica o presente trabalho, se a medida judicial no caso da Eseba/UFU (10%) não for revisada, a instituição, em 10 anos, terá cerca de 94 alunos-público da educação especial para um total de 920 (sem considerar os casos que surgem sem laudos para avaliação, as possibilidades de repetências de alguns desses alunos, bem como a chamada por lista de espera). Por exemplo, se tivermos a retenção de 4 alunos desse público no 3º ano, quando finda um ciclo, de qualquer maneira no 1º período entrarão 10%, fazendo com que esse número venha a crescer gradativamente. Dessa forma, não estaríamos caminhando para classes especiais, o que vai contra as propostas das políticas atuais de inclusão?

Além disso, os CAPs, em geral, não contam, dentro de seu regimento e da sua organização administrativa e pedagógica, com uma política que regulamenta o percentual máximo de número de alunos por professor do AEE. Considerando por exemplo na Eseba, a viabilização de professor do AEE entra na demanda geral da instituição, cuja política para suprir vagas é regida pelo quadro de banco de equivalência, sendo, assim, tomado como referência apenas a decisão da distribuição geral das vagas, que ocorre por votação em assembleia coletiva realizada no CPA, órgão deliberativo que se decide o destino das vagas de profissionais de todas as áreas.

Então, o funcionamento do AEE se esbarra na própria lógica institucional e deixa de atender ativamente ao que já está normatizado pelas políticas de inclusão quanto as possibilidades de atendimento individual no contra turno. Sendo criado, por exemplo, um percentual de no máximo 10 alunos por professor do AEE, a Eseba estaria, hoje, com a defasagem de 2 professores. Mas essa defasagem só seria suprida dentro do quadro geral dos professores, então, para suprir essa vaga, outra área estaria em defasagem.

Outro ponto: se, dentro da organização pedagógica dos CAPs, o regimento ocorre por meio dos ciclos de formação humana, pensando tanto no desenvolvimento do processo de

aprendizagem do aluno, como no trabalho docente produtivo, não teríamos que ter um professor da educação especial para cada ciclo? Se formos considerar a função dessas instituições, sim. E, mais, é preciso estabelecer uma proposta de educação inclusiva organizada pelo órgão que rege os CAPs, de forma que as vagas para profissionais dessa área não entrem na lógica regulamentadora proposta pelo governo federal, que precariza as condições de profissionais nessas instituições.

Nesse percurso, surge outra proposta que vai ao desencontro das ações do biopoder, apresentada por Fonseca (2012), quem, com base na obra de Foucault, considera que, além das funções de soberania e disciplinar/normalizadora do direito, visualiza-se a projeção de um novo direito, que tem como princípio a não indocilidade dos corpos, como aquela:

[...] atitude que consiste na vontade decisória de não ser governado, atitude que não admite o conformismo diante da evidência da condução exercida por outro, atitude que, em si mesma, é um ato de resistência (FONSECA, 2012, p. 288).

Então, lutar contra o conformismo não significa que os CAPs não devem atender os alunos-público da educação especial com a mesma possibilidade com que os demais. Pelo contrário, é permitir que todos os alunos, em suas inúmeras diferenças, tenham acesso a uma instituição de ensino público como um CAP, mas, quando olhamos para a quantidade da reserva de vagas estabelecida pelas medidas judiciais no caso da Eseba/UFU, ela está contribuindo de fato com as lutas desse próprio grupo? Está indo ao encontro das propostas de trabalho existentes na organização dessas instituições?

Pelo que verificamos nos enunciados, é preciso que se estabeleçam mais espaços de formação e mais profissionais qualificados para permitir a troca de experiências entre profissionais, instituindo grupos de formação processual com objetos de pesquisa específico de cada caso, pois, a cada ano, surgem novos casos diferentes que necessitam de estudos e intervenções pedagógicas, o que dificulta uma continuidade do trabalho.

Pelas análises, percebemos que não há reconhecimento da diferença nem mesmo do aluno, e o que está se fazendo é receber e realizar os ajustes para o mínimo de muitos, enquanto se poderia investir num desenvolvimento global de cada um. Nisso, entramos novamente na lógica do que Lopes (2009) chama de in/exclusão, pois, para que sejam incluídos alguns, excluem-se as responsabilidades de outros, excluem-se os próprios outros. Ainda temos que entender que os CAPs não podem se responsabilizar sozinhos pela exclusão

de tantos alunos, que, independentemente de suas diferenças, têm o direito de pertencer às instituições públicas e gratuitas que buscam potencializar os saberes desses alunos.

As análises sobre as decisões jurídicas, as quais potencializaram o interesse investigativo inicial da pesquisadora, caminham para nos dizer que elas não estão considerando as diferenças de cada um, mas estão atendendo a uma norma biopolítica para atender a um corpo social, sendo, a partir daí, possível dizer que elas atendem mais ao discurso da deficiência do que ao da diferença. Os CAPs vivenciam, na prática, o imperativo da inclusão, que os leva a uma lógica contraditória: ao mesmo tempo em que são obrigados a suprir as demandas da governamentalidade federal – diminuição de vagas de professores, conforme consta do MPOG já citado –, eles terão que aumentar seus professores da educação especial para atender as demandas judiciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando para a etapa inicial de escolarização das crianças-público da educação especial, considerando o processo de acesso e permanência dessas crianças no período entre 2010 a 2015, quais os efeitos das práticas de inclusão nos Colégios de Aplicação de Minas Gerais frente aos discursos das políticas públicas de inclusão educacional? Este foi o desafio perseguido nesta pesquisa. Diante dessa questão, movemo-nos para apreender e compreender tais efeitos, considerando o processo de acesso e permanência das crianças-público da educação especial na educação infantil e séries iniciais no período histórico recortado para este trabalho.

No ensejo de tratar a questão por partes, a pesquisadora definiu como objetivos específicos identificar e analisar os modos como o Estado está se movimentando a partir das políticas educacionais e de outros agentes sociais (escola e Ministério Público) para colocar os discursos da inclusão em funcionamento; conhecer a partir da estrutura física e dos processos de organização administrativa e pedagógica dos CAPs, quais os movimentos foram realizados por essas instituições enquanto efeitos das práticas de inclusão. Também, compreender os olhares e as reflexões dos profissionais dessas instituições em relação à inclusão educacional, políticas públicas de inclusão e educação especial desenvolvidas pelo governo federal e seus desdobramentos na instituição em que trabalha. E por fim, capturar e analisar os discursos de *inclusão, diferença e deficiência* ditos/construídos na relação do que dizem as políticas, com o que dizem os autores, com o que dizem os Colégios de Aplicação e com o que a própria nos diz.

A voz, o lugar e os olhares nesse momento são da própria autora.

Dentro das suas observações, a pesquisadora a partir das análises utilizando a perspectiva do Ciclo de Políticas de Ball (1994), identificou que no contexto da influência, a formulação das políticas públicas brasileiras (contexto micro), as quais buscam oferecer condições adequadas de ensino aos alunos considerados público da educação especial, foram subsidiadas por influência das aspirações elencadas nos documentos internacionais (contexto macro). Para isso, foi necessário admitir nos enunciados dos textos políticos neoliberais, os discursos da inclusão que foram tomados como verdades pelo governo para legitimar ações, programas e propostas em prol da efetivação de uma inclusão de “todos” no sistema escolar, como práticas da governamentalidade.

Assim, foi possível compreender que o Estado está se movimentando a partir das políticas educacionais e de outros agentes sociais (como a escola e o Ministério Público) para colocar em prática os discursos da inclusão da seguinte forma:

- a) fiscalizando e exigindo que haja o cumprimento das normas por parte dos governos que o representam;
- b) utilizando dos diferentes mecanismos (arquitetura dos espaços, estatísticas, medicalização, campanhas, a maternidade etc.) para realizar e constatar as implementações políticas e intervenções educacionais na sociedade biopolítica;
- c) diminuindo cada vez mais sua responsabilidade na sociedade para que possa governar menos, mas, ao mesmo tempo, atingir o máximo possível da população, do corpo-social, vendo na inclusão um imperativo para que isso ocorra.

No contexto da prática entendeu-se pelo estudo realizado, que quando as políticas chegam à realidade das instituições, elas não necessitam, de imediato, serem implementadas; antes disso, a instituição precisa promover momentos de discussão a fim de que possam ser reinterpretadas ou até mesmo recriadas. Mas, os documentos nacionais sobre a inclusão e os discursos da inclusão educacional, provocam efeitos nos documentos e nas ações dentro da micro realidade dos CAPs. Ainda, é importante destacar, que o contexto da prática, por força dos discursos, começa a agir sobre o contexto de influência à medida que cobra e se articula para que as condições necessárias para efetivação da política sejam confirmadas em forma de lei, portarias, resoluções, etc., mecanismos de regulação e controle.

Outrossim, no tocante às questões relativas à estrutura física e aos processos de organização administrativa e pedagógica dos CAPs, identificou-se que os principais movimentos realizados por essas instituições como efeitos das práticas de inclusão foram:

- a) a ampliação ou adequação na estrutura física;
- b) a adequação terminológica que os documentos oficiais pressupõe aos textos e documentos das instituições;
- c) as respostas imediatas à emergência dos processos de judicialização sobre o direito à escolarização das crianças com deficiência;
- d) a elaboração de projetos e ações de formação que buscam contribuir com o acesso e a permanência com sucesso dos alunos público da educação;
- e) a ampliação do diálogo com as famílias;
- f) a viabilização de vagas para os professores do AEE.

Entende-se, que essas ações não são suficientes para afirmar que a instituição é uma escola inclusiva, mas são as possíveis dentro da organização atual dos CAPs que buscam atender tal perspectiva. Nesse processo, a pesquisadora defende que outras ações se fazem necessárias:

- a) uma maior articulação e comunicação entre os CAPs e as Universidades que as mantêm e destas com o governo federal, a fim de que as principais necessidades sejam atendidas;
- b) o oferecimento de recursos específicos às Universidades Federais mantenedoras dos CAPs para a viabilização automática, por parte do governo federal, de professores do AEE de acordo com o número de alunos considerados público da educação especial presentes no espaço escolar, de forma que essa viabilização dependa do quadro dos profissionais das instituições, mas esteja respaldada pelas políticas de inclusão;
- c) a regulamentação dos serviços da educação especial nos CAPs;
- d) a ampliação de parcerias dentro e fora das próprias Universidades;
- e) a viabilização de espaços e ambientes adequados para realização do AEE;
- f) maior investimento na formação de todos os profissionais da escola;
- g) recursos específicos para contratação de professores de apoio<sup>59</sup> para as crianças com espectro autista que necessitam.

Com relação à busca pela compreensão dos olhares e reflexões dos profissionais dessas instituições quanto à inclusão educacional, políticas públicas de inclusão e educação especial desenvolvidas pelo governo federal e seus desdobramentos na instituição em que trabalha, foi possível chegar às seguintes observações:

- a) que os olhares, em geral, trataram as perspectivas de inclusão e educação especial conectadas uma a outra, considerando os movimentos históricos, de maneira em que um aparece distintamente do outro, mas que, ao mesmo tempo, mostram-se como parte de um mesmo caminho;
- b) que embora a maioria considerasse o aspecto produtivo das políticas educacionais para esse público, há uma predominância do olhar sobre a falta de compatibilidade entre o que está proposto pelas políticas em relação à realidade, o micro contexto.

---

<sup>59</sup> Conforme consta no Artigo 3 da lei nº 12.764/2012, onde consta que “são direitos da pessoa com transtorno autista: Parágrafo único. Em caso de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular (...) terá direito a acompanhamento especializado”.

Por tais reflexões, considera-se que é preciso a cada instituição pontuar especificamente como sua realidade tem se potencializado em suas ações e o que está coerente ou não com as políticas dentro de cada cotidiano. A partir disso, é necessário estudar, dialogar e problematizar as questões que, ao invés de contribuírem com a inclusão, tem reforçado a deficiência desse público no ambiente escolar. Além disso, ao dizerem sobre o tema, em geral, os profissionais fizeram-no dentro da sua própria experiência, trazendo exemplos que nos levam a um olhar mais prático e específico da inclusão, muitas vezes, não pontuando especificamente a compreensão dos termos, o que demonstra necessidade de ampliação dos serviços de formação dos profissionais.

Outra percepção importante a ser destacada é a ausência da discussão e posicionamento das instituições nos seus PPPs sobre as especificidades e necessidades dos serviços da Educação Especial, o que entra em desacordo com as normatizações gerais e legais, ressaltando a importância desse documento institucional para a viabilização política e prática em prol desse público.

Por fim, quando busca-se capturar e analisar os discursos de *inclusão, diferença e deficiência* ditos/construídos pelos sujeitos, fazendo uma relação com o que é apresentado nos textos das políticas, autores e pelo presente estudo, chega-se ao entendimento de que embora os textos das políticas tratem da inclusão como uma verdade e o Estado o toma como um imperativo à sociedade, utilizando de todos os mecanismos, documentos e agentes necessários para sua propagação, as propostas ainda não conseguem modificar o chão da escola que se encontra permeada em um complexo sistema de in/exclusão.

Isso porque, para atender as normas gerais e as demandas judiciais, encontramos-nos em um processo em que existem mais arranjos e adequações do que propriamente um atendimento às diferenças devido às inúmeras barreiras conceituais, físicas, pedagógicas e atitudinais que existem dentro do espaço escolar e da sociedade em geral, as quais acabam por atender mais a deficiência.

Como o presente estudo se baseia na abordagem metodológica do ciclo de políticas de Ball, considera-se que tais análises pressupõe uma digressão do contexto da prática para um possível deslocamento da pesquisa, já que as investigações não permitiram um aprofundamento nos efeitos identificados, para que as reflexões fossem contextualizadas para as questões da liberdade individual, de maneira a ampliar para o contexto da estratégia política.

Essas compreensões podem abrir espaço para novas investigações por parte da pesquisadora que serão perseguidas, posteriormente, em outros estudos, como um



doutoramento. Para isso, visualiza-se a realização de uma possível pesquisa etnográfica com observações mais criteriosas sobre o problema para que se possa identificar e discutir, numa compreensão mais crítica e específica, as questões conjunturais e de desigualdades sociais que podem ser produzidas pelas políticas de inclusão, apresentando as possíveis ações e estratégias para lidar com tais problemas.

Em suma, pelo trabalho realizado, reitera-se que os documentos políticos e normativos da inclusão educacional dos alunos público da educação especial são elaborados e efetivados como estratégias biopolíticas, utilizadas para o seu próprio controle social. Porém, considera-se que, se há um poder da inclusão educacional desse público, ele está muito mais nas práticas concretas do microprocesso político do que nas legislações e nas normas jurídicas, pois a prática da inclusão ocorre muito longe das regras estatais.

Por outro lado, é preciso destacar, neste caso, que esse público recebe muito mais a ação desses mecanismos sobre a sua condição de existência do que atua sobre ele no sentido de as produzirem a seu favor, considerando a complexidade deste movimento. Ao tomar como base uma concepção microfísica foucaultiana, assim como ele faz no estudo com a loucura ou a prisão, a análise dos discursos e dos efeitos da inclusão leva-nos muito mais às reais práticas exercidas nas relações sociais do que aos discursos legais.

Nesse sentido, ao conhecer o funcionamento dos CAPs e os efeitos das práticas da inclusão nessas instituições, a pesquisa mostra a necessidade de estabelecer mais redes entre os micropoderes dentro da própria instituição Universidade. Reitera-se que as parcerias se fazem necessárias ao processo da inclusão, entretanto, a força de produção de novos sentidos para esta realidade precisa começar dentro da própria instituição em suas relações microfísicas. Se um aluno público da educação especial se encontra dentro do espaço educacional, é preciso começar as investigações e possíveis intervenções por esse espaço, para que as análises produzam efeitos sobre a liberdade do sujeito, ainda mais se tratando de um Colégio de aplicação, espaço-campo para a formação autônoma, independente e participativa das pessoas.

Nota-se que, quando, a partir das orientações políticas e normativas, há a retirada dos alunos com deficiência das instituições especializadas para a escola comum, em nome da regulamentação dos direitos igualitários de todos para estarem num espaço de ampla socialização e escolarização gratuita, há uma retirada das possibilidades de um trabalho individualizado de estimulação motora, sensorial, dentre outras. Conseqüentemente, transfere-se para um professor da sala comum e/ou do AEE a responsabilidade de desenvolver ações de intervenção que contemplem atividades aproximadas às das áreas da fisioterapia,

fonoaudiologia, terapia ocupacional e até enfermagem, ações que precisam ser realizadas nos espaços da saúde e não da escola.

Nisso, compreende-se o lugar do Estado quanto à normatização pelas políticas de inclusão. Ora, não é mais lucrativo para o Estado neoliberal atender as lógicas do mercado? As discussões permitiram apontar e reiterar pelos estudos teóricos de que os discursos da inclusão são postos como verdades nas políticas e nas decisões judiciais, sendo que o Estado a utiliza como um imperativo à sociedade, determinando que precisa acontecer para o bem de todos. Mas, para provocar esse “bem” numa espécie de jogo econômico, o Estado diminui cada vez mais suas ações de governamentalidade, de forma que as necessidades desses alunos estão cada vez mais sendo resolvidas e reguladas sob a responsabilidade do microcontexto, onde se torna mais fácil exercer o biopoder para gestar o “problema” da inclusão.

Então, nos micropoderes dos CAPs, novos discursos vão sendo abordados a fim de se deixar de olhar para as deficiências e passar a se considerar as diferenças, ainda que, no contexto da prática, na implementação da inclusão ocorra a diferenciação para que se produza a normalização. Assim, considerando os efeitos das práticas de inclusão dos CAPs no tocante aos alunos público da educação especial, torna-se um desafio para todos que fazem parte do micro processo político dessas realidades, ampliar as discussões e as práticas não discursivas a fim de que as diferenças de cada um sejam potencializadas e não somente incluídas as suas deficiências.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 86, nº 212, 2005.

ACORSI, Roberta. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a., p. 169-184.

ALMEIDA, Elizangela Santos de. Ministério Público e inclusão escolar de crianças com deficiência. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 18, n. 3593, maio. 2013. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/24350>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

ALONSO, Daniella. **Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml>. Acesso em: 26 jun. 2015.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas**, Dossiê Foucault, Campinas, n. 3, dez/2006-mar/2007.

AZEVEDO, Fernando de ... [et al.]. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932). In: COLEÇÃO DOS EDUCADORES. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BALL, Stephen J. **What is policy?** Texts, trajectories and toolboxes. Discourse, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

\_\_\_\_\_. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Por uma pedagogia de projetos na educação infantil. **Revista Pátio**. Ano 2, nº 7, POA, Artmed, nov. 1998/jan, 1999.

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Sílvia Regina. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais**. Disponível em <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181>. Acesso em: 08 ago. 2015.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

BENITES, Leticia Neutzling. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e processos inclusivos**: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10303>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BIROLLI, Flávia. História, discurso e poder em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth e Veiga-Neto, Alfredo José da (Orgs.). **Figuras de Foucault**. São Paulo: Autêntica, 2006.p.119-126.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. Políticas públicas, educação e exclusão social. In: BONETTI, L.W. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

BONINI, Andirá Cristina Cassoli Zabin. A relação de poder e direito nas visões de uma visão das relações de poder e direito em Schmitt, Foucault e Pachukanis. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XI, n. 55, jul 2008. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=4728](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4728)>. Acesso em: 02 dez. 2016.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Repensando as escolas de aplicação**. Brasília: Ministério da Educação, 1993. (Cadernos da Educação Básica, Série Institucional, Volume V).

\_\_\_\_\_. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001b.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. v.4, nº01, jan/jun 2008b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020**. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.612/2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: Casa Civil, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. **Portaria Interministerial nº 253, de 26 de julho de 2011**. Brasília: MPOG/MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 959, de 23 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 12ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Série legislação; n.122. 241p.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 8.260, de 29 de maio de 2014**. Brasília: Casa Civil, 2014.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 33ª Reunião, 2010, Caxambu. **Anais da 33ª ANPED**. Caxambu, 2010. p. 1-13. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt15>. Acesso em 20/04/2016.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Diretrizes nacionais de educação especial: convergências e divergências para sua implementação. In: CARVALHO, Carlos Henrique de (Org.). **Desafios da produção e da divulgação do conhecimento**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012, p. 99-114, 2012.

CAIADO; Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Programa educação inclusiva: direito à diversidade, uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LEITE, Miriam Soares. Diálogo entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Letras, 2006, p.120 a 136.

CAP João XXIII. **Projeto Político Pedagógico**. Juiz de Fora: CAP João XXIII/UFJF, 2013.

CARDOSO SANTOS, M. F. **A ontologia do presente e as artes da existência em Foucault**. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/saber/article/view/879/811>. Acesso em: 09 mai. 2016

CARVALHO, Rosita Edler. A política da educação especial no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, p. 93-102, out./dez. 1993.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CENTRO PEDAGÓGICO da UFMG. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: CP/UFMG, 2004.

CONDICAP. **Estatuto do Conselho Nacional de dirigentes das Escolas Básicas vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior - CONDICAP**. Brasília: CONDICAP, 2014. Disponível em: <http://www.condicap.org.br>. Acesso em: 24 ago. 2016.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos das genealogias. Porto Alegre. **Revista Educação e Realidade**, v.29, n.1, jan/jun. 2004. p. 45-68. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25418>. Acesso em: 29 nov. 2016.

DUTRA, Cláudia Pereira. Editorial. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, p.1, out/2005.

DUTRA DOS SANTOS, Martinha Clarete. Os desafios na construção de sistemas educacionais inclusivos. **Diversa**: educação inclusiva na prática, p.1-22, Jun/2014. Disponível em [www.diversa.org.br](http://www.diversa.org.br). Acesso em 20/09/2015.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. /edição do material Cynthia Duk. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ESEBA. **Princípios, características, dimensões e estrutura geral de desenvolvimento e formação para a implementação de currículo na Eseba/UFU**. Uberlândia: Eseba/UFU, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia: Eseba/UFU, 2014b.

EVANGELISTA, Olinda. A supressão dos colégios de aplicação. Florianópolis/SC. 1999. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Colégios de aplicação na encruzilhada. In: COSTA, Fabiola Cirimbelli Burigo; BIANCHETTI, Lucídio; EVANGELISTA, Olinda. **Escola viva**: a construção do Projeto Político-pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003, p.49-66.

EVARISTO, Marlandes; FRANCISCO, Milton. **A “Declaração de Salamanca”**: hoje: vozes da prática. Rio Branco: João Editora, 2013.

EWALD, F. Foucault, a norma e o direito. Lisboa: Veja, 1993.

FABRIS, Eli Henn. A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a., p. 51-66.

FERRERIA, Eliana Lúcia; ORLANDI, Eni (Orgs). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.

FERREIRA, Juliene Madureira; VECTORE, Célia; DECHICH, Cláudia. Mediação pedagógica como estratégia de atuação junto ao aluno do atendimento educacional especializado. In: FERREIRA, Juliene Madureira; DECHICH, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da (Orgs.). **Curso básico**: educação especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória da pessoa com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, Nov. 2001.

FONSECA, Márcio Alves da. Michel Foucault e o Direito. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 6a edição, Tradução de Salma Tannus Muchail. 1995.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. (2003). **Mesa redonda de 20 de maio de 1978**. Estratégia, Poder-Saber. (V. Ribeiro, Trad.) (p. 335-351) Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1980).

\_\_\_\_\_. Política e Ética: uma entrevista. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade e Política**. P. 218-224. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 12ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. Editora Martins Fontes, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal. 2006.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do Saber**. ed.7º. Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**. São Paulo, Martins Fontes, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo, Martins Fontes, 2008d.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: NAU, 2009.

\_\_\_\_\_. Política e ética: uma entrevista. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 118-224, 2010a.

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

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Página Inicial. Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/> Acesso em: 07 jul. 2016.

GALLO, Silvio. Uma apresentação: diferenças e educação; governamento e resistência. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a., p. 7-11.



GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan./jun., 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v.1, p. 11-23.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; BARROS, Fabíola de Freitas. Educação inclusiva e organização do trabalho pedagógico: potencialidades e desafios a partir da experiência do centro pedagógico da escola de educação básica e profissional da UFMG/MG. **Anais do I Seminário Internacional de Inclusão escolar: práticas em diálogo**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/14-gebara\\_e\\_barros.pdf](http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/14-gebara_e_barros.pdf). Acesso em: 23 nov. 2016.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GONTIJO, Lucas de Alvarenga; ARCELO, Adalberto Antonio Batista. **A biopolítica nos estados democráticos de direito: a reprodução da subcidadania sob a égide da constitucionalização simbólica**. Disponível em: [http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao\\_paulo/2412.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2412.pdf). Acesso em: 02 dez. 2016.

KIMPARA, Minoru Martins. **Colégio de aplicação e a prática de ensino**. 1997. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000115856&fd=y>. Acesso em: 03 mai. 2016.

KLAUS, Viviane. Escola, Modernidade e Contemporaneidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a., p. 185-204.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 87-108, 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, 26 (n. spe.), p. 140-149, 2014.

LEMKE, Thomas (2012). **Foucault, governmentality and critique**. Boulder: Paradigm Publishers.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. **A Gestão democrática como ponto de partida na formação de Ecoeducadores**. 2010.167 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências Humanísticas e da Comunicação, Universidade Autónoma de Assunção, Assunção, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre. v.4, n.2, p. 153-169, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/8297> Acesso em: 04. set. 2016.

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

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 7-15, 2011.

\_\_\_\_\_; RECH, Tatiana. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. 2ªed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Foucault: a ciência e o saber**. 3ªed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 143-172, 2011.

\_\_\_\_\_; STREMEL, Silvana. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Disponível em: <[www.uepg.br/gppepe](http://www.uepg.br/gppepe)>. Acesso em: 30 jul. 2016

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Anais do I Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos**. Bauru, 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 49-58.

MATISKEI, Angelina Carmello Romão Mattar. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas**. Educar, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Curitiba: Editora UFPR, 2004.

MEDEIROS, Simone. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no contexto da SECADI/MEC**. Apresentação em Power Point. Brasília. 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13673-8-programa-ed-inclusiva-direito-a-iversid-profa-simone-m-pdf&category\\_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673-8-programa-ed-inclusiva-direito-a-iversid-profa-simone-m-pdf&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 dez. 2016.

MELLO, Anahi Guedes. Políticas públicas de educação inclusiva: oferta de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência. **Revista Habitus**: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p.68-92, jul. 2010. Semestral. Disponível em: <[www.habitus.ifcs.ufrj.br](http://www.habitus.ifcs.ufrj.br)>. Acesso em: 26 jul. 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 33, set./dez, 2006, p. 387-559. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MENEZES, Eliane Pereira de. Inclusão escolar: sobre a conquista de um direito humano ou sobre a partilha de um espaço físico? **Diversa educação inclusiva na prática**. Artigo 014008. Mai/2014 Disponível em [www.diversa.org.br](http://www.diversa.org.br) Acesso em: 18 mar. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13a. ed. São Paulo (SP): Hucitec; 2013

\_\_\_\_\_; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Brasil, 2016. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.br/> Acesso em: 13 ago. 2016.

NETO, João Leite Ferreira. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Jul-Set 2015, Vol. 31 n. 3, p. 411-420.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal das Grandes Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/dissertacoes-defendidashttp://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21370> Acesso em: 25 fev. 2016.

PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO. **Pesquisa Básica**. Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> Acesso em: 08 nov. 2016.

PORTAL INEP. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasil, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em: 02 mai. 2016.

PORTO, José Renato Sant' Anna. Uma analítica do poder para as políticas públicas: Foucault e a contribuição da Anthropology of Public Policy. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 2, p. 360-385, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas. **Programa Básico Legal Ensino Alternativo: histórico e estrutura organizacional**. Uberlândia: PMU/SME/CEMEPE/NADH, 2010.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece**. 2010. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1996>. Acesso em: 07 mai. 2016.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, F. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola, 2004, p. 65-87.

\_\_\_\_\_. **Michel Foucault: Conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROOS, Ana Paula. Sobre a (in) governabilidade da diferença. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a., p. 13-30.

ROPOLI, Edilene Aparecida... [et al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Edilene Aparecida Ropoli, Maria Tereza Égler Mantoan, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos, Rosângela Machado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Wederson. Pessoas com Deficiência: nossa maior minoria. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 18 [ 3 ]. p. 501-519. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v18n3/v18n3a08.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017

SANTOS, Iolanda Montano dos. **Inclusão escolar e a educação para todos**. 2010. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21370>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SILVA, José Afonso da. **O Estado Democrático de Direito**. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/45920/44126>. Acesso em: 03 jan. 2017.

SILVA, Lázara Cristina da. **Políticas Públicas e formação de professores: Vozes e Vieses da Educação Inclusiva**. 2009. 344f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SKLIAR, Carlos (org). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. 5ª ed. 112p. (Cadernos de autoria)

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.1, p. 15-32, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

SOARES, Márcia Torres Neri. **Programa educação inclusiva direito à diversidade**: estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas. 2010. 135p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda (Orgs.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SZIMNASKI, Heloisa. Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. In: SZIMNASKI, Heloisa (org), ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 3ª Ed. (2010) Série Pesquisa, v.4.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, Rosa María. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

\_\_\_\_\_. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91.

\_\_\_\_\_; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. LOPES, Maura Corcini. **Governamentalidade, biopolítica e inclusão**. CORTEZSALCEDO, Ruth; MARÍN-DÍAZ, Dora (comp.). Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporâneas. Bogotá: IDEP, 2011. p.105-122.

\_\_\_\_\_. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. In: **Cadernos de educação**, n.34, set. 2009. p. 83-94.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos:** plano de ação para satisfazer a necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>  
Acesso em: 10 mar. 2016.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS**

### **Procedimentos previstos:**

1. Apresentação da pesquisadora e da pesquisa.
2. Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e convite para participação na pesquisa, por meio da entrevista semiestruturada.
3. Dados gerais do sujeito da pesquisa.
4. Questões específicas acerca da instituição.

### **Questões Abertas:**

1. Qual a sua percepção sobre Educação Especial e Inclusão Educacional?
2. Como você avalia a política de inclusão educacional desenvolvida pelo governo federal? Por quê?
3. Quais os movimentos realizados pela instituição quanto aos processos administrativos e pedagógicos, considerando o período de 2010 a 2015, para atender as políticas de educação inclusiva, no tocante ao público da educação especial?
4. Você consegue identificar desdobramentos dessas políticas na escola em que você atua? Em caso afirmativo, desde quando e como isso acontece?
5. Como você conceitua inclusão? E deficiência? E diferença? Você identifica relações entre esses três conceitos? Se sim, como percebe essas relações?
6. Dentro da sua realidade escolar, olhando para o que as políticas propõem no tocante a esse público, estamos hoje atendendo mais a diferença, a deficiência ou a inclusão?
7. Nesse período de 2010 a 2015, há alguma consideração a mais que gostaria de fazer sobre a inclusão escolar dos alunos-público da Educação Especial? Quais?

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **Políticas de educação inclusiva: uma análise nos Colégios de Aplicação de Minas Gerais**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Rochele Karine Marques Garibaldi e Lázara Cristina da Silva**. Nesta pesquisa, nós estamos buscando apreender e compreender os efeitos e as respostas dos Colégios de Aplicação de Minas Gerais frente aos discursos de inclusão presentes nas políticas públicas de inclusão educacional, considerando o processo de acesso e permanência das crianças-público da educação especial na educação infantil e séries iniciais no período de 2010-2015. Como objetivos específicos, pretendemos: a. identificar e analisar os movimentos realizados por esses Colégios quanto aos processos de organização administrativa e pedagógica para colocar o discurso da inclusão em funcionamento; b. compreender as percepções dos profissionais dessas instituições em relação à inclusão educacional, políticas públicas de inclusão e educação especial desenvolvidas pelo governo federal e seus desdobramentos na instituição em que trabalha; c. identificar os modos como o Estado está se movimentando para organizar a escola a partir do discurso da inclusão; d. capturar e analisar os discursos de *inclusão, de diferença e de deficiência* ditos/construídos na relação do que diz a lei, com o que a pesquisadora diz, com o que dizem os autores e com o que dizem as instituições (Estado e Colégios de Aplicação).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Rochele Karine Marques Garibaldi**, em horário a ser definido pelo sujeito da pesquisa, no local de trabalho dele, previamente agendado.

Na sua participação, você responderá a uma entrevista semiestruturada, que será filmada, gravada e transcrita. A transcrição será encaminhada para conhecimento, correções e autorização para uso das informações contidas. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os riscos existem apenas em relação à identificação dos sujeitos participantes da pesquisa. No entanto, pretende-se minimizar este risco, visto que a forma como os dados serão colocados buscará que não haja informações que venham, de alguma forma, a prejudicar profissional e pessoalmente os envolvidos. Todo material será apagado após sua utilização.

Os benefícios serão relativos a contribuir para a elaboração de políticas públicas que atendam melhor as demandas dos Colégios de Aplicação no tocante à temática deste estudo.



Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

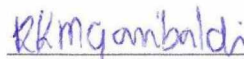
Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Rochele Karine Marques Garibaldi, pelos telefones 34 3218-2976 ou, ainda, pelo e-mail rochelegaribaldi@gmail.com, e com Lázara Cristina da Silva, pelos telefones 34 3239-4513 ou 3239-4577 ou 3239-4197 ou 3239-4163 ou, também, pelo e-mail lazara@ufu.br. Poderá, também, contatar o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131

Uberlândia, 05 de julho de 2016



Lázara Cristina da Silva



Rochele Karine Marques Garibaldi

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido. \_\_\_\_\_

Participante da pesquisa