

UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE DISCURSOS E AÇÕES NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ/BAHIA

UNIVERSALIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION: BETWEEN DISCOURSES AND ACTIONS
IN THE MUNICIPALITY OF CAETITÉ/BAHIA

UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ENTRE DISCURSOS Y ACCIONES EN
EL MUNICIPIO DE CAETITÉ/BAHIA

Cymone Martins Cotrim Teixeira ¹
Sandra Márcia Campos Pereira ²

Manuscrito recebido em: 30 de maio de 2023.

Aprovado em: 15 de abril de 2024.

Publicado em: 24 de maio de 2024.

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla intitulada “A Universalização da Educação Inclusiva no Plano Municipal de Educação de Caetité-Bahia: problematizando discursos e ações” e fundamenta-se na análise dos discursos sobre a universalização da educação inclusiva na meta 4 do Plano Municipal de Educação (PME) em Caetité-BA. Tomamos como base teórico-metodológica teorias e postulados do filósofo francês Michel Foucault, com os dispositivos de saber, poder e governamentalidade, para refletir sobre o processo de constituição dos discursos. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas, questionários e análise documental. Foram entrevistados três sujeitos que fazem parte da implementação do PME e responderam ao questionário três sujeitos representantes da Educação Especial e Inclusiva no Fórum Municipal de Educação. Os resultados apontam para uma vontade de verdade de ampliar o acesso na perspectiva inclusiva dos alunos com deficiência ao ensino comum a partir do PME; quanto à materialização das estratégias da meta 4 do PME, a análise evidencia uma falta de conhecimento ou clareza de um saber no campo da educação inclusiva, para o exercício desses saberes; as ações propostas para implementação da meta 4 do PME revelam-se inconsistentes no contexto da escolarização.

Palavras-chave: Universalização da educação; Inclusão educacional; Plano Municipal de Educação.

Abstract

This article is part of a broader research entitled “The Universalization of Inclusive Education in the Municipal Education Plan of Caetité-Bahia: problematizing discourses and actions” and is based on the analysis of discourses on the universalization of inclusive education in goal 4 of the Municipal

¹ Doutoranda e Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação Básica. Integrante da Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3677-5102> Contato: cymonecotrim@gmail.com

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista. Docente no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8811-3680> Contato: sandra.campos@uesb.edu.br

Plan of Education (PME) in Caetité-BA. We take as a theoretical-methodological basis the theories and postulates of the French philosopher Michel Foucault, with the devices of knowledge, power and governmentality, to reflect on the process of constitution of discourses. Data was produced from interviews, questionnaires and document analysis. Three subjects who are part of the PME implementation were interviewed and three subjects representing Special and Inclusive Education in the Municipal Education Forum answered the questionnaire. The results point to a desire for truth to expand access in the inclusive perspective of students with disabilities to common education from the PME; as for the materialization of the strategies of the PME goal 4, the analysis shows a lack of knowledge or clarity of knowledge in the field of inclusive education, for the exercise of this knowledge; the actions proposed for the implementation of the PME goal 4 reveal themselves to be inconsistent in the context of schooling.

Keywords: Universalization of education; Educational inclusion; Municipal Education Plan.

Resumen

Este artículo forma parte de una investigación más amplia titulada “La universalización de la educación inclusiva en el Plan Municipal de Educación de Caetité-Bahia: problematizando discursos y acciones” y se basa en el análisis de los discursos sobre la universalización de la educación inclusiva en el objetivo 4 del Plan Municipal. Plan de Educación (PME) de Caetité-BA. Tomamos como base teórico-metodológica las teorías y postulados del filósofo francés Michel Foucault, con los dispositivos de conocimiento, poder y gubernamentalidad, para reflexionar sobre el proceso de constitución de los discursos. Los datos se produjeron a partir de entrevistas, cuestionarios y análisis de documentos. Se entrevistaron tres sujetos que forman parte de la implementación del PME y tres sujetos representantes de la Educación Especial e Inclusiva en el Foro Municipal de Educación respondieron el cuestionario. Los resultados apuntan a un deseo de verdad para ampliar el acceso en la perspectiva inclusiva de los estudiantes con discapacidad a la educación común desde el PME; en cuanto a la materialización de las estrategias de la meta 4 del PME, el análisis muestra una falta de conocimiento o claridad de conocimiento en el ámbito de la educación inclusiva, para el ejercicio de estos conocimientos; las acciones propuestas para la implementación del objetivo 4 del PME se revelan inconsistentes en el contexto de la escolarización.

Palabras clave: Universalización de la educación; Inclusión educativa; Plan Municipal de Educación.

Introdução

As discussões, a seguir, levaram em consideração a identificação e análise das ações para materialização da educação inclusiva no município de Caetité-BA, conforme a articulação entre acesso e ‘serviço continuum’. Este texto é parte das análises realizadas na pesquisa intitulada “A *Universalização da Educação Inclusiva no Plano Municipal de Educação de Caetité-Bahia: problematizando discursos e ações*” e fundamenta-se na análise dos discursos sobre a universalização da educação inclusiva na meta 4 do Plano Municipal de Educação (PME) em Caetité-BA e as ações para a materialização desses discursos. Neste

estudo, o acesso é qualificado não só pela obrigatoriedade da matrícula, mas pela permanência com condições pedagógicas de aprendizagem, que promovam um ensino com equidade, respeitando a diversidade. O serviço ‘continuum’ qualifica-se pelo apoio à escolarização do aluno público-alvo da educação especial, de forma complementar ou suplementar, caracterizando-se por uma rede de apoios, envolvendo profissionais, recursos e serviços específicos para atender a especificidade de cada sujeito. A nosso ver, os serviços de apoio são condicionantes para a materialização do discurso de universalização da educação inclusiva no contexto da escola comum.

A análise do enunciado ‘universalização’ tem como propósito compreender sua genealogia, perfazendo as concepções que subjetivam os saberes, além de identificar o posicionamento, as ações e os discursos nelas implicados para estabelecer a sua materialização na meta 4 do PME do município de Caetité-BA (2015-2025). Desse modo, os saberes produzidos sobre universalização da educação inclusiva constituem-se como espaço de produção do discurso e de sua distribuição pelos sujeitos e seu lugar de fala.

Assim, a pesquisa pretende contribuir no campo de conhecimento da Educação Inclusiva e das políticas públicas para uma reflexão crítica sobre as distâncias existentes entre os discursos de universalização da educação e as ações implementadas para favorecer, de forma significativa, o acesso do público-alvo da educação especial ao ensino comum.

Para a organização e apresentação dos dados analisados optamos por dividi-los em dois eixos de análise: O contexto de materialização do PME: uma articulação entre acesso e serviços e O PME nos discursos dos sujeitos: ações e concepções.

Destacamos que os resultados apresentados não pretendem apontar o que é verdadeiro ou falso, mas, sim, as políticas que governam e regem esses discursos e que em uma rede de saber, poder e governamentalidade constroem suas contradições e sentidos. Compreendemos que as políticas que governam não estão limitadas à noção do poder administrativo, ao fato de ser conduzido pelo outro, mas, para pensar nas políticas públicas, “[...] entre o governo de si e o governo do outro, essa hesitação entre a obediência de ser conduzido pelo outro e a construção de si mesmo [...]” (Resende, 2018, p. 216), e do seu espaço de atuação.

Metodologia

Tomamos como base teórico-metodológica as teorizações e postulados do filósofo francês Michel Foucault, porquanto sua contribuição pauta-se nos dispositivos e proposições em torno dos saberes, do exercício do poder e da governamentalidade para refletir sobre o processo de constituição dos discursos.

Dada a relevância da governamentalidade na análise empreendida neste texto, destacamos o sentido que ganha como “[...] modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (Foucault, 1995, p. 247). Nessa perspectiva, a governamentalidade define o controle e modelagem dos sujeitos e suas condutas sociais por meio de diferentes técnicas para a criação de sujeitos governáveis; agrega, para tanto, o biopoder, que é identificado por dois princípios: a tecnologia da disciplina e a tecnologia da biopolítica. O exercício do poder está, portanto, vinculado, no biopoder, à disciplina do corpo e manipulação dos sujeitos para torná-los dóceis e úteis; e, em outro aspecto, na biopolítica, pois centra-se na vida de uma população, controla eventos, gerencia riscos sociais, produz efeito de massa (Foucault, 2010).

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas, questionários e análise documental. Foram entrevistados três sujeitos que fazem parte da implementação do PME e responderam ao questionário três sujeitos representantes da Educação Especial e Inclusiva no Fórum Municipal de Educação. Considerando o lugar de fala, os enunciadores serão caracterizados com a letra (L) seguida de um número.

O contexto de materialização do PME: uma articulação entre acesso e serviço

O município de Caetité/Ba, em atendimento às prerrogativas do Art. 8º da lei 13.005/2014, que aprova o PNE, realiza avaliação e atualização do Plano Municipal de Educação (PME) sob a Lei nº 789, de 22 de junho de 2015. Orientador da política educacional pelos próximos 10 anos, o PME atende à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9394/96, consoante com as diretrizes e metas do PNE.

As estratégias da meta 4 do PME do município estudado estão distribuídas de acordo com as especificidades de atendimento e, desse modo, revelam os saberes inclusivos empreendidos em sua construção. O acesso é previsto para a população de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos, faixa etária de escolarização obrigatória, e também para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, como confirmamos na estratégia 4.2, que pretende

[...] promover, no prazo de vigência deste Plano, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Caetité, 2015).

No intuito de ampliar o debate sobre o discurso de universalização e as ações de materialização desse discurso, na condição de vontade de verdade elegível no PME, para subsidiar a implementação da universalização da educação inclusiva no município de Caetité, propomos uma visualização no Quadro 1, a seguir, que identifica a proporção das escolas que sinalizam em sua rede a existência de alunos com deficiência inclusos nas redes de ensino.

Quadro 1 - Alunos incluídos na perspectiva da Educação Inclusiva no município - Dados de Matrícula censo/2018

Dependência Administrativa	Total de alunos inseridos
Município	251
Estado	24
Privada	20

Fonte: Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEEP). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC) (2018).

Como podemos observar nos dados do quadro 1, a materialização da meta 4 e da estratégia 4.2 pode ser vislumbrada na presença de alunos público-alvo da educação especial nas unidades de ensino do município de Caetité. Destacamos, em uma escala maior, na rede pública municipal a oferta nos anos iniciais; na rede pública estadual nos cursos de Ensino Médio Regular e no Ensino Profissional observamos uma demanda reduzida, justificada, no caso de Caetité, por ser recente o processo de inclusão, somado às dificuldades de permanência desse público nas classes comuns pela falta de recursos e serviços adequados para sua aprendizagem. Seguimos evidenciando, por meio dos dados do Quadro 2, seguinte, que na rede particular o número de alunos incluídos é significativo, se considerarmos o quantitativo de matrículas geral, que é de 1.654 alunos, entre creche, pré-escola, ensino fundamental e médio.

As escolas municipais, em grande número, recebem alunos público-alvo da educação especial e essa distribuição ocorre em função da localização das escolas, atendendo à zona urbana e diferentes comunidades na zona rural, conforme distribuição ilustrada no quadro seguinte.

Quadro 2 - Unidades de Ensino da rede Municipal com alunos inclusos - Matrícula 2019

TOTAL DE ALUNOS INCLUSOS	TOTAL DE ESCOLAS	34
	ZONA URBANA	176
	ZONA RURAL	69
	TOTAL	245

Fonte: Produzido pelas pesquisadoras com base no quadro de matrículas por escola da rede Municipal de Ensino. Conforme Quadro 1. (DEEP/INEP). Ministério da Educação (MEC) (2018).

Conforme os dados anteriores, os alunos público-alvo da educação especial inclusos no ensino comum da rede municipal de Caetité perfazem um total de 245 (duzentos e quarenta e cinco) estudantes, sendo 176 (cento e setenta e seis) da zona urbana e 69 (sessenta e nove) da zona rural. Deste quantitativo de alunos 120 (cento e vinte) apresentam laudo, ou seja, menos da metade, em relação aos 125 (cento e vinte e cinco) que não possuem laudo que ateste algum tipo de limitação e/ou deficiência. Porém, inferimos a existência desse último grupo de alunos, com base na entrevista da enunciativa L2, que declara: “[...] estamos num universo de 7 mil e tantos alunos, desses aí são 350, 120 com laudos, então, assim, o crescimento em relação a essa questão foi muito grande [...]”; essa declaração remete a uma satisfação com o número de alunos com laudos médicos ou psicopedagógicos. L1, por sua vez, informa:

[...] cerca de 300 alunos, quer dizer 250/300 mais ou menos; oscila muito por conta do censo. Então o período que a gente está ali fechando o censo está em torno de 250, mas a gente chega a atender até 300 alunos na rede. Sendo que neste ano de 2019 [...] (L1).

Com base nesses enunciados, a materialidade do discurso começa a se desenhar em ações que vislumbram o acesso dos alunos, público-alvo da educação especial, no contexto da educação inclusiva. O acesso do aluno à escola comum está presente nas estratégias e estão em ascensão nos discursos anteriores. No entanto, é possível observar que as enunciativas L1 e L2, ao retratarem em suas entrevistas um registro maior que o elucidado pelo quadro de matrículas, levanta uma questão interessante: quem são os alunos sem

laudo? Não sabemos. Mas podemos supor que em um contexto de inclusão o aluno sem laudo não receberá o atendimento adequado à sua necessidade específica, não terá acesso aos recursos necessários à sua aprendizagem e, conseqüentemente, não terá uma aprendizagem significativa para o seu desenvolvimento educacional e social.

Essa problemática nos aproxima do postulado foucaultiano da Biopolítica, em que essa nova população (pessoas com deficiência) é, agora, entendida como um novo corpo, para o qual são necessários novos saberes. Para Veiga-Neto (2001), a grande novidade são os saberes que se ocupam de compreender as aproximações, as diferenças, suas regularidades e a partir destas estabelecer uma colaboração que culmine em um acesso potencial à escola comum, por meio de uma rede de informações e recursos de inclusão.

É importante observar que o acesso é expresso em 2 (duas) estratégias, 4.2 e 4.3, que compõem o enunciado estratégias de promoção do acesso ao ensino comum e que sinalizam para a universalização do acesso ao ensino comum dos alunos público-alvo da educação especial. Atentando para a meta 4.3, esse acesso se dá pela parceria intersetorial entre saúde, desenvolvimento social e educação, segundo o expresso na própria meta, para garantir a identificação e atendimento de crianças muito pequenas para o acesso à escolarização.

Ao analisar a ampliação das estratégias do PME de acordo com o enunciado serviços a serem prestados por área de atendimento ou especificidade de deficiência, ou transtorno de desenvolvimento, observamos, a título de exemplificação, que as estratégias 4.8, 4.9 e 4.10, apesar de separadas, tratam de serviços para alunos com deficiência visual, como vemos no trecho a seguir:

4.8. Disponibilizar, a partir do segundo ano de vigência deste plano, aos estudantes cegos e com baixa visão, livros didáticos falados, em Braille, em caracteres ampliados e/ou meios eletrônicos.

4.9. Garantir, a partir da vigência deste plano, a presença de especialista em Braille com recursos e equipamentos (computador, impressora em Braille e software de impressão) para a preparação de todo material escolar, necessário nas unidades escolares, onde houver, estudante com cegueira.

4.10. Disponibilizar, a partir da vigência deste plano, computador adequado para uso do aluno nas salas de aula das unidades de ensino, onde exista estudante cego e com baixa visão (Caetité, 2015).

Os serviços propostos nas estratégias acima se referem ao atendimento à pessoa com deficiência visual (Baixa-visão/visão subnormal e Cegueira), já as estratégias de serviços 4.20, 4.22 e 4.30 correspondem à área específica de surdez e os serviços necessários a este público. Se analisadas em profundidade, veremos que não haveria necessidade de ampliação, uma vez que os serviços se complementam. Mas, como nosso foco é a oferta de recursos e serviços que favoreçam o atendimento na dinâmica da estratégias do PME, estas garantem a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); o ensino da LIBRAS prevê elaborar e aprovar, a partir do segundo ano de vigência do PME, um Projeto de Lei para a regulamentação da profissão do professor auxiliar e do intérprete de Libras, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras prioritariamente surdos e professores bilíngues (Caetité, 2015). Estes serviços favorecem o acesso da pessoa com surdez ao ensino comum, bem como aos meios culturais e ao convívio social, respeitadas as especificidades da comunidade surda.

De um modo geral, guardadas as devidas proporções, a análise das enunciações referentes a serviços favorece a compreensão de que o PME busca inserir novos saberes que no ordenamento dos corpos superem os desafios da prática inclusiva. Neste sentido, a governamentalidade transita por este ordenamento dos corpos, por meio do acesso a uma rede de informações que vão direcionar a vida dos sujeitos imbuídos de saberes e com a garantia “[...] da reestruturação progressiva do sistema educacional de ensino voltado para o equacionamento de políticas de inclusão, assegurando, ao público-alvo da educação especial, o reconhecimento da singularidade, favorecendo seu desenvolvimento integral e a construção de sua autonomia”, de acordo com a estratégia 4.4 (Caetité, 2015).

Os serviços presentes nas estratégias do PME revelam uma vontade de verdade no exercício da inclusão e reforçam a oferta dos serviços em salas de recursos multifuncionais, como podemos verificar na estratégia 4.11, cujo objetivo é “[...] realizar a formação continuada aos profissionais da educação, de apoio e monitores para o AEE, nas escolas urbanas e do campo da rede pública de ensino”; e na estratégia 4.14: “[...] a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em salas de recursos multifuncionais e/ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Caetité, 2015).

Em tempo, é importante destacar as reflexões propostas por Mendes, Viralunga e Zerbato (2014, p. 28) “[...] sobre a forma de funcionamento atual das salas de recursos multifuncionais espalhadas pelo país, se estão de fato contribuindo para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial ou se estão reforçando um espaço de segregação”. Segundo as autoras, ao realizar o atendimento educacional especializado, ofertado com exclusividade nas salas de recursos, reforça-se a conjectura de que o impedimento está no aluno e não no ambiente escolar para recebê-lo.

Ao eleger estas estratégias no PME como suporte para a inclusão escolar do município, evidencia-se uma vontade de verdade que direciona para a conquista da alteridade, estabelecendo a distinção entre o que oportuniza e o que não oportuniza, de modo a construir territórios existenciais onde as diferenças não sejam indiferentes ou toleradas, mas acolhidas. No entanto, os discursos dos sujeitos, diretamente ligados aos contextos de efetivação dos discursos das estratégias do PME, em sua positividade, oscilam entre a vontade de verdade empreendida e as ações que caracterizam sua efetivação, conforme apresentamos a seguir.

O PME nos discursos dos sujeitos: ações e concepções

A materialização dos discursos sobre universalização da educação inclusiva, prevista no PME, é analisada no contexto das práticas que passam a ser enunciadas nas falas dos respondentes e tem por objetivo compreender como concebem a universalização da educação inclusiva por meio dos discursos e das ações implementadas para materializá-los.

Com ênfase nos aspectos acerca do discurso na perspectiva de Michel Foucault, compreendemos que “[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certos números de procedimentos que tem por função configurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório” (Foucault, 2010, p. 9). Em suma, não é dado a qualquer um o direito de proferir um discurso; ele não é neutro, está ligado ao espaço de produção e ao lugar de fala dos sujeitos.

Desse modo, selecionamos algumas enunciações já trabalhadas nas seções anteriores como marcadores para direcionar a apresentação e análise dos discursos. Nessa perspectiva, o discurso sobre acesso é tomado inicialmente para análise por ser objeto de compreensão da pesquisa na condição de enunciado sinalizador da universalização. O direito a uma educação inclusiva também está assegurado na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, que em seu art. 28 consolida o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva. O documento prevê que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

A universalização do acesso no contexto municipal, segundo afirmativa das enunciatórias L1 e L2, se dá em meio a dúvidas e desconhecimento, uma vez que, “[...] com a implantação do Centro, nós tivemos um novo olhar sobre a educação inclusiva em Caetité, várias ações foram fortalecidas, Caetité precisava realmente do Centro [...]”, ressalta L1. Para L2, o processo acontece no acompanhamento do percurso:

[...] na verdade, a gente começou engatinhando, esse processo de educação inclusiva é novo para mim. Como esses alunos foram chegando na rede, nós fomos buscando como dar esse apoio, porque não era só o acesso, mas o que a gente poderia oferecer para que esse aluno de fato fosse incluído na sala de aula, esse era nosso grande desafio [...] (L2).

[...] é uma bandeira [...], e a primeira semana pedagógica foi pensada, planejada foi exatamente a da inclusão [...]. Então, a gente traz essas discussões e a partir daí a gente começa a perceber que a secretária de educação sozinha, ela não ia conseguir fazer com que o município tivesse essa amplitude de atendimento que a gente dava, né? (L2).

Ao fazer esse retrospecto do formato de atendimento especializado, L1 e L2 compõem uma fala diagnóstica do período que antecede a elaboração do PME (2015-2025), enquanto L3 afirma “[...] desconhecer” qualquer política de inclusão no município antes do Plano Municipal de Educação. Assim, com base nas entrevistas, entendemos que o acesso vai sendo pensado à medida que novos sujeitos vão sendo incorporados à realidade das escolas, contradizendo o discurso científico que prevê uma mudança no âmbito do sistema de ensino, das unidades escolares e das práticas pedagógicas para “[...] a

reorganização do sistema educacional com a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais, na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças” (Garcia, 2007, p. 181).

Verifica-se que, a cada fala dos sujeitos, à medida que novos saberes vão sendo construídos, novas ações vão sendo tomadas, “[...] o serviço foi modificado, a coordenação como não estava dando conta, tenho que reforçar isso, como não estava dando conta de toda a demanda [...] estava se tornando um reforço escolar [...]” (L1). Esta ação é confirmada na fala de L2: “[...] nós viemos o tempo inteiro com essa coordenação com professores especialistas, que não tinham condições de atender toda demanda de deficiência que chegava na rede [...]”.

Esse diagnóstico realizado pela equipe gestora diante dos novos saberes acerca da educação inclusiva se refere ao período que antecede a elaboração do PME (2015-2025) e fornece um novo tom à política de inclusão da rede municipal, de acordo com as entrevistas realizadas com as responsáveis pela gestão da educação municipal.

O que nós fizemos, deixou de ter uma coordenação especial, com professores especialistas, por quê? [...] foi feito uma triagem, esses alunos foram levados ao Centro. [...] E nós montamos uma nova equipe multiprofissional que tem um outro olhar para o atendimento da rede, sendo que eles conseguem, além de fazer esse atendimento clínico, eles também fazem atendimento e formação para professores, atendimento e acompanhamento para os pais e gestores (L1).

O atendimento não era esse, era um atendimento especializado naquela deficiência que o aluno tinha, e aí a gente pensou de que forma, foi quando veio essa equipe agora, equipe de profissionais que está dando esse suporte. [...] (L2).

No trecho anterior, a fala de L1 traz para reflexão uma nova composição dos serviços oferecidos pelo município, que passam a ser clínicos em nível municipal e educacional-pedagógico no CEEEC em nível estadual. Essa mudança no formato de serviço, ao mesmo tempo que se apoia numa vontade de verdade sobre qual a melhor forma de atendimento ao aluno com deficiência, pode levar o discurso inclusivo para um rumo diferente daquele que se propõe. É preciso considerar, como menciona Skliar (1987, p. 26), “[...] qual é a política de significadores e as representações que se produzem e reproduzem nessa proposta”. Nas palavras de L1, abre-se mão do trabalho de professores especializados, “[...] deixou de ter uma coordenação especial, com professores especialistas [...]”, priorizando o atendimento clínico.

Ainda assim, há uma parceria com o CEEEC, como confirmado na fala de L3, em dois momentos:

[...] atualmente não possui uma coordenação de educação especial. Os alunos com deficiência são atendidos pelo CEEEC e há uma equipe multiprofissional, composta por uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma psicopedagoga, da secretaria municipal de educação, que acompanha esses alunos (L3).

[...] Alguns professores do CEEEC, nos momentos de itinerância nas escolas comuns, orientam a equipe gestora e pedagógica da necessidade do PPP contemplar a política de educação especial na perspectiva inclusiva (L3).

Escolher o atendimento clínico como modelo único na rede municipal, ainda que ancorado por parceiros em outras áreas, pode incorrer em um modelo biomédico da inclusão. Neste sentido, os discursos se divergem ao eleger no PME a ampliação dos serviços ‘continuum’ nas unidades escolares e a formação de professores e para o atendimento de apoio o atendimento clínico.

A materialidade do discurso começa a se desenhar nas ações que vislumbram o acesso dos alunos, público-alvo da educação especial. O enunciado “serviço” está diretamente ligado ao processo efetivo de atendimento ao aluno e é recorrente nas falas dos respondentes. Ao relatar os serviços prestados pelo município para atender as demandas da meta 4 do PME, L1 elenca uma série de serviços desenvolvidos por diferentes atores, além de parcerias estabelecidas com a Secretaria Municipal de Educação.

A secretaria hoje apoia de diversas formas que cada lugar. [...] com concessão de pessoas, com aluguel de casa para funcionar algumas entidades, o transporte escolar. [...] o Estado tem uma parceria, mas as entidades não! E nós garantimos o transporte escolar, com outros apoios também. Fora os convênios que a gente estabelece. Apoiamos a associação Anjo Azul, nós apoiamos a APAE, nós apoiamos o Centro (CEEEC) e apoiamos a Escola de Equitação porque essas 4 entidades também fazem um trabalho relevante para o município, além de trabalhar na rede nós apoiamos cada uma delas. Elas também, em alguns momentos tem informações que se cruzam, os nossos alunos são atendidos por cada entidade. Então, para a rede, é de fundamental importância que cada entidade faça seu trabalho para podermos juntos garantir o processo educacional de cada criança (L1).

Se analisarmos com mais cuidado o enunciado acima, poderemos ponderar sobre as ações ali delineadas serem de apoio estrutural a eventos, transportes, dentre outros, o que não configura, para nós, um contexto de parceria para a efetiva inclusão dos alunos no

ensino comum. As instituições citadas são de Educação Especial, com serviços complementares à educação comum e não de escolarização. Diante disso, entendemos que a promoção do acesso à pessoa com deficiência no contexto das escolas municipais vem sendo oportunizado de forma incipiente em instituições diversas sem, no entanto, configurar-se como uma política de educação inclusiva da rede.

Essa afirmativa pode ser confirmada pela resposta ao questionário por L4, no questionamento sobre os serviços prestados pelo município. O entrevistado reafirma a parceria citada anteriormente: “[...] em parceria com o Centro Estadual de Educação Especial de Caetité, bem como a APAE, o acompanhamento dos alunos é feito no contraturno da escola regular” (L4). No caso da rede municipal, os serviços são oferecidos em

[...] salas de Recursos Multifuncionais, que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliário e materiais didáticos pedagógicos. Nessa sala fica um professor especializado para o atendimento aos alunos, dando o suporte pedagógico, quando há necessidade, temos o atendimento de um profissional da saúde (psicólogo, fonoaudiólogo, psiquiatra, etc.). [...] no caso são duas que estão ativas, uma no Grupo Escolar Terezinha Bonfim Silva e a outra no Grupo Escolar Dácio Oliveira (L6).

Essa oferta limitada a duas salas de recursos, com um profissional em cada sala, é o único serviço da rede no sentido de promover a inclusão do aluno ao ensino comum. Os serviços citados anteriormente não são desenvolvidos no âmbito do poder municipal, e sua participação se dá como apoiador às atividades propostas, não na dinâmica de planejamento e articulação para o processo inclusivo.

Ao questionamento sobre quais ações seriam prioridade para 2019, pergunta 11 (onze) do questionário, é possível perceber que L5 reconhece a necessidade de uma ampliação dos serviços que estejam diretamente ligados ao atendimento na rede. Para L5, o atendimento requer

[...] medidas para melhor atender a pessoa com deficiência na rede regular de ensino assegurados pela Lei nº 13.146 Lei Brasileira de Inclusão e pela meta 4 do PNE, que assegura a educação da população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, medidas estas que seriam oferta à educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS aos alunos com deficiência auditiva [...] (L5).

Sobre o mesmo questionamento, L4 acredita que uma ação importante seria “[...] a formação para a comunidade escolar, para um trabalho de ‘integração’ realmente assertiva”. L6 complementa, elencando uma série de serviços necessários, dentre eles:

[...] capacitação e formação de professores; ampliação da equipe multiprofissional; Implantação de mais salas de AEE; conscientização e sensibilização das Unidades de Ensino para exercer seu papel; apoio mais efetivo às instituições não governamentais; alinhamento das ações envolvendo todas as entidades, dentre outros (L6).

Os enunciadores do questionário, L4, L5 e L6, são sujeitos diretamente ligados às instituições parceiras e representantes da Educação Especial e Inclusiva no Fórum Municipal de Educação. Esse lugar de fala traduz, nesse aspecto, a ausência do diálogo e de um projeto que interligue essas ações para uma resposta efetiva às proposições dos enunciadores. Ressalta-se que a materialização dos discursos sobre universalização da educação inclusiva no município de Caetité-BA se justifica em um campo teórico que regulamenta os saberes sobre inclusão escolar e os mecanismos que fazem funcionar o discurso institucional; este último, no campo da governamentalidade, coloca os serviços ‘continuum’ como primeiro passo para um ordenamento, que aproxima e faz funcionar uma nova maneira de fazer política; o que Foucault denomina biopolítica, estabelecida pelo poder coletivo sobre a vida, tornando mais efetivo o controle sobre elementos antes dispersos. Segundo Veiga-Neto (2001, p. 7), “[...] tudo isso significa trazer essas múltiplas cabeças para bem próximo, incluí-las e ordená-las num novo e cada vez maior e mais matizado campo de saberes”.

No decorrer da entrevista com L1, surgiu o questionamento sobre qual seria a proposta pedagógica para a educação inclusiva no município. Em sua resposta, L1 situa o contexto em que “[...] assume (reassume) a Secretaria de Educação [...]” e assume como objeto de discussão “[...] justamente a meta 4. Porque existia essa provocação, a necessidade no município de um olhar diferenciado para essa clientela [...]” (L1). Definindo a meta 4 como plano de trabalho para 2017, as ações se concentraram, segundo L2, na perspectiva da educação inclusiva. Este enunciador afirma que nesse período foram construídas as Diretrizes para a Educação Especial e esta foi encaminhada para análise e aprovação do Conselho Municipal de Educação. L3 confirma a aprovação das Diretrizes em 2018. Essas diretrizes não nos foram disponibilizadas.

Nesse momento, a secretaria disponibiliza uma lista de atividades realizadas ao longo do período entre 2017-2019, conforme o Quadro 3, onde são apresentadas as ações implementadas pelo município.

Quadro 3 - Ações implementadas pelo município no período de 2017/2019.

Formação de uma Equipe Multiprofissional:	Professor especialista; Psicopedagoga Institucional e Clínica; Fonoaudióloga; Psicóloga; Intérprete de Libras; Acompanhantes; Mediadores de Aprendizagem; Cuidador.
Salas de Recursos Multifuncionais	01 - Escola Municipal Therezinha Bonfim 02 - Grupo Escolar Dácio Alves oliveira
Projeto Educação Inclusiva em Movimento	Oficinas para orientação à comunidade escolar
Profissional Especializado	Grupo Escolar Senador Ovídio Teixeira
Intersetorialidade	Secretaria de Ação Social e de Saúde do Município
Parcerias	Centro Estadual de Educação Especial de Caetité; Associação Anjo Azul; Centro de Equitação Especial Viver e Superar; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).
Acessibilidade	Estrutura física das escolas; Sinalização em libras; Formação em Libras.
Capacitação	Cuidadores; Intérpretes de Libras.
Formação continuada em Educação Inclusiva	Transtorno do déficit de Atenção e hiperatividade; Dificuldades e transtornos de aprendizagem no contexto escolar; Déficit Intelectual: Aprendizagem e Inclusão; Encontro final: Relato de experiências.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação SME/Caetité-Bahia (2019).

As ações elencadas no quadro 3 aparecem com frequência nas falas de L1 e L2, mas não são mencionadas por L3, pois, ao responder à questão 7 da entrevista, revela “desconhecer”, por exemplo, uma política de formação continuada para educadores que atuam na educação especial ou em escolas com alunos inclusos. As ações perpassam vagamente pela fala de L6, que cita as salas multifuncionais e a atuação da equipe multiprofissional e não aparecem nos questionários de L4 e L5. No caso da formação continuada em educação inclusiva, estas ocorreram em momentos distintos, caracterizados por um encontro mensal.

Dessa forma, os discursos atendem a uma base institucionalizada que irá “[...] exercer uma pressão e um constrangimento sobre os outros discursos [...]” (Foucault, 2018, p. 04). Identificamos o exercício do poder, que busca controlar, organizar e redistribuir os discursos, na materialidade das ações que, em sua positividade, buscam atender a um compromisso firmado de incluir, pela produção de novos modos de saber e fazer e, como consequência, constrói novas relações de poder no interior do processo de inclusão. Ao tempo que revelam como efeito desse poder as resistências, vislumbradas nos discursos que não reconhecem as ações aferidas no contexto institucional. Para Foucault, onde há poder há resistência, sendo necessário reconhecer o caráter de subjetivação dos sujeitos nas relações de poder.

As atividades propostas como ações para a implementação da meta 4 do PME para o município de Caetité revelam-se inconsistentes no contexto da escolarização, haja vista que o processo de inclusão do público-alvo da educação especial não pode estar descontextualizado do cotidiano da sala de aula comum. As ações devem implicar mudanças no processo de ensino aprendizagem, proposições de novas metodologias, adaptações curriculares, para que, de fato, correspondam às necessidades específicas de cada indivíduo.

Considerações finais

No contexto do PME identificamos o desejo de ampliar o acesso na perspectiva inclusiva dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal vontade de verdade está expressa nas estratégias propostas na meta 4 do PME do município de Caetité, pela circulação do discurso de ampliação de acesso dos alunos ao ensino comum, por meio das parcerias com serviços fora da rede municipal, que respaldam a oferta de serviços compatíveis com condições para acesso físico, pedagógico, recursos e linguagem; estes ancorados no conceito de Educação Inclusiva com qualidade social e direitos humanos.

As ações elencadas como implementação das estratégias da meta 4 do PME são arranjos que não traduzem um projeto de inclusão no contexto do ensino comum. São serviços necessários, relevantes para o atendimento especializado, mas que não refletem uma mudança de postura do contexto educacional que tencione o discurso da diferença para emergir ações, atitudes e concepções que operem ressignificações na ação normalizadora.

Diante dos discursos analisados e das ações identificadas, o discurso científico expõe a fragilidade desse constructo do saber inclusivo no município de Caetité, uma vez que a garantia da escolarização no ensino comum do público-alvo da educação especial deve considerar ações que promovam novas práticas pedagógicas, nos diferentes contextos de aprendizagem, redes de socialização de conhecimentos, formação de professores para atuarem no ensino comum, provocando mudanças significativas no contexto escolar que evidenciem as demandas específicas dentro da proposta de aprendizagem para todos.

Nesse sentido, na análise empreendida, constatamos, como propõem Miranda e Galvão Filho (2011, p. 103), “[...] uma aceitação da inclusão escolar, mas os mecanismos utilizados para que a mesma seja realizada com eficácia não estão tendo êxito, pois ainda não tem mudanças nos aspectos estruturais, na atitude dos sujeitos envolvidos e nos aspectos pedagógicos [...]”. A fragilidade das ações realizadas e a descontinuidade dos serviços de inclusão repercutem negativamente na materialização das estratégias propostas na meta 4 do PME para atender as demandas da educação inclusiva de acesso, “universalização” e serviços para o público-alvo da educação especial, no ensino comum do município de Caetité.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CAETITÉ. Lei nº 789, de 22 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, Caetité, BA, 23 jun. 2015. Ano 1- Edição nº 00085/Caderno 1, p. 18-198.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão escolar. In: JESUS, O. M.; BAPTISTA, C. B.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 15-33.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar, 2018**. Brasília: MEC, 2018.

MENDES, E. G.; VIRALONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EduFSCar, 2014.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **Educação Especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador: EDUFBA, 2011.

RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v.24, n.1, 1987.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, v.12, n.2-3, 2001.