

## Políticas Públicas de Inclusão e o governo das condutas docentes

### Resumo

O presente trabalho é oriundo da dissertação de mestrado “Políticas Públicas de Inclusão moldando condutas e governando sujeitos” cujo material empírico constituiu-se de dois fascículos da coleção “A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, intitulados “A Escola Comum Inclusiva” e “O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual”. Essa coleção foi elaborada no âmbito do Ministério da Educação e distribuída gratuitamente nas escolas públicas do país. A partir desse material, o principal propósito desse artigo é discutir o modo como procuram governar as condutas de professores para atuar junto a sujeitos com deficiência intelectual. Para tanto, adotaremos as contribuições dos Estudos Culturais e Foucaultianos. Utilizaremos, como ferramentas analíticas, os conceitos de governamentalidade, governo, biopoder e norma. Importante referir que, atualmente, a inclusão escolar movimenta muitos personagens e provoca estranhamentos em busca da constante vontade de ordem. Os resultados desse trabalho apontam que, na busca dessa ordem, um vasto desempenho é concebido ao professor, pois a ele cabe ser cuidadoso, responsável, cumpridor de seus deveres e ainda possuir outras competências, tais como a flexibilidade, a eficiência e a mobilidade.

**Palavras-chave:** inclusão escolar; governo; norma; governamentalidade

**Maria da Graça Taffarel Krieger**  
Universidade Luterana do Brasil  
gracataffarel@gmail.com

**Bianca Salazar Guizzo**  
Universidade Luterana do Brasil  
bguizzo\_1@hotmail.com

## Introdução

O presente trabalho é oriundo da dissertação de mestrado intitulada “Políticas Públicas de Inclusão moldando condutas e governando sujeitos” cujo material empírico constituiu-se de dois fascículos da coleção **“A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”**, intitulados **“A Escola Comum Inclusiva”** e **“O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual”**. Essa coleção foi elaborada no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e sua primeira edição teve uma tiragem de 100 mil exemplares, distribuídos gratuitamente nas escolas públicas do país.

O fascículo **“A Escola Comum Inclusiva”**, conforme o texto de apresentação dedicado aos leitores, tem o objetivo de esclarecer sobre a possibilidade de fazer da sala de aula comum um espaço para todos. Apresenta a interface entre o direito de todos à educação e o direito à diferença. Aborda também as transformações que a escola precisa fazer para se tornar um ambiente educacional inclusivo. O fascículo é dividido em capítulos que abordam as diferentes temáticas: Sobre identidade e diferenças na escola; escola dos diferentes ou escola das diferenças?; a escola comum na perspectiva inclusiva; o Atendimento Educacional Especializada (AEE); articulação entre escola comum e educação especial; salas de recursos multifuncionais.

O outro fascículo denominado **“O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual”**, aborda as bases conceituais relativas ao funcionamento cognitivo dos alunos que apresentam deficiência intelectual, trata das características do desenvolvimento e da aprendizagem desses alunos e as ações pedagógicas voltadas para o aluno que apresenta esse tipo de deficiência. Também divididos em capítulos que apresentam as seguintes abordagens: a pedagogia da negação; o Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Deficiência Intelectual e apresenta um estudo de caso.

Decidimos por olhar somente para a escola inclusiva e para o atendimento aos alunos com Deficiência Intelectual<sup>1</sup> (DI), por entendermos que a inclusão de sujeitos com

---

<sup>1</sup> A Deficiência Intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação,

essa deficiência seja a que instiga mais questionamentos e insegurança aos educadores e gestores das escolas, pois esses sujeitos, apesar de muitas vezes não possuírem deficiências visíveis, são os que possuem comportamentos que desestabilizam a ordem que ainda se prima nas escolas contemporâneas o que dificulta o seu “enquadramento” nas regras e nos espaços escolares convencionais.

Importante referir ainda que, contemporaneamente, a inclusão escolar movimentou muitos personagens e provoca estranhamentos em busca da constante *vontade de ordem*. Os sujeitos a serem incluídos borram as fronteiras e contestam os tradicionais padrões de normalidade. Em função destes deslocamentos têm-se mais políticas públicas voltadas aos professores e alunos do que ao sistema e suas estruturas, como é o caso dos materiais que ora analisamos.

Os principais objetivos da referida dissertação foram: 1) discutir a forma como esses materiais elaborados pelo MEC produzem uma forma específica de se pensar sobre a inclusão escolar; 2) problematizar os mecanismos de normalização dos deficientes intelectuais que são colocados em curso pelos materiais e 3) discutir o modo como os documentos procuram governar as condutas de professores para atuar junto a sujeitos com deficiência intelectual no âmbito educacional. Neste trabalho, especificamente, deter-nos-emos ao terceiro objetivo. Para tanto, adotaremos como referencial teórico as contribuições dos Estudos Culturais e dos Estudos Foucaultianos em articulação com a abordagem pós-estruturalista de análise. Utilizaremos, como principais ferramentas analíticas, os conceitos de governamentalidade, governo, biopoder e norma.

Cabe aqui, um breve esclarecimento sobre os referidos conceitos. No contexto do presente estudo, governamentalidade é tomada por Foucault (1999, 1995), como um conjunto formado por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas. Ela é composta por um arranjo técnico (notações, computações, avaliações, etc.), por uma conjugação de forças (legais, arquitetuais, financeiras, etc) e pela utilização de instrumentos (levantamentos, pesquisas, sistemas de treinamentos, etc.) que possibilitam a diferentes autoridades levar a efeito programas de governo que têm por

---

autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade.

finalidade regular não só as decisões, mas as ações individuais, grupais ou institucionais (Rose, 1996b apud Bujes, 2001). A principal finalidade foi tornar pensável a vida das populações e desenvolver uma série de tecnologias destinadas a regulá-las (BUJES, 2001). Governamento aqui é entendido como a forma de conduzir a conduta alheia ou como o “ato que se exerce sobre uma pessoa ou que ela exerce sobre si mesma para controlar suas ações” (BUJES, 2002, p. 78). Dessa forma, as políticas públicas de inclusão passam a ser estratégias utilizadas para governar as populações de anormais.

Por biopoder entende-se uma forma de poder que se ocupa da população. Esse poder, que Foucault denomina de biopoder, terá por objetivo gerir a vida da população para maximizá-la. O poder aqui se vale muito mais de cálculos estatísticos e financeiros, que condicionam determinadas ações intervenientes sobre os fenômenos populacionais, do que de regras rígidas a serem obedecidas. Outro conceito utilizado neste estudo é o conceito de norma que pode ser dirigida tanto a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar (SANTOS, 2010, p.28). A norma designa uma medida que serve para apreciar o que é conforme a regra e o que dela se distingue, A norma é precisamente aquilo pelo qual e mediante o qual a sociedade se comunica consigo própria a partir do momento em que se torna disciplinar.

### A “produção” do professor da educação in/exclusiva

Nessa seção, procuraremos apontar como o material empírico supracitado procura governar a prática dos educadores que atuam nas salas de aula da rede comum de ensino, como também os professores que assistem esses alunos no AEE. Mas se faz necessário ressaltar que nada, nem ninguém, escapa dessa “construção”. Enunciados são produzidos e se proliferam com intuito de capturar o maior número de sujeitos no feito da escola inclusiva.

A felicidade dos diferentes depende de sua entrada no mudo dos normais. É preciso torná-los o mesmo, ainda que isso signifique excluído em um momento seguinte. Dentro dessa lógica moderna é preciso incluir para melhor conhecê-los e assim, em outros argumentos, para ter justificativas, politicamente corretas, para dizer de seu não lugar junto aos normais. (FABRIS E LOPES, 2000, p.5)

A educação inclusiva parece ressaltar o princípio da felicidade, da auto-estima enfatizando que as pessoas com necessidades especiais se desenvolvem melhor social e cognitivamente se estiverem na rede comum de ensino. O direito de ser diferente, como nos ressalta Santos (2010), parece ser o imperativo proclamado pelas políticas educacionais. O excerto a seguir reforça essa ideia ressaltando o significado da inclusão e demonstra a preferência pela utilização do termo diferença nas narrativas que falam da escola inclusiva reduzindo a diferença à diversidade. Junto a isso, aparece a clássica afirmação de que somos todos diferentes.

É nos bancos escolares que se aprende a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades, a repartir tarefas. Nesses ambientes, desenvolvem-se a cooperação e a produção em grupo com base nas diferenças e talentos de cada um e na valorização da contribuição individual para a consecução de objetivos comuns de um mesmo grupo. (BRASIL, 2010 a, p.15)

Sem dúvida, o tema inclusão/exclusão tem ocupado a centralidade em muitos debates políticos educacionais levando os governos e as instituições sociais a adotarem como princípio o direito à igualdade, à equidade e à diferença (LOPES, 2007).

O material empírico analisado nesta pesquisa não só ressalta a importância da participação de todos (normais/anormais) nos espaços da escola comum, como suscita, constantemente, a transformação desta escola em um ambiente inclusivo. Buscando uma “educação para todos” se faz visível a valorização da diferença e o respeito a ela.

[..]vai tratar da interface entre o direito de todos à educação e o direito à diferença, ou seja, da linha tênue traçada entre ambos e de como esse direito vai perpassando todas as transformações que a escola precisa fazer para se tornar um ambiente educacional inclusivo. (BRASIL, 2010 a, p.6)

Outro excerto que reforça essa visão de mudança da escola, que ressalta a necessidade de refletir e discutir as práticas pedagógicas:

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte. (BRASIL, 2010 a, p.6)

O material empírico transcreve, de forma inesgotável, a necessidade de mudanças nas escolas – sem apontá-las de forma objetiva - para que estas possam ser ambientes

inclusivos. Dessa forma vai articulando narrativas que têm como alvo todos os envolvidos no “processo inclusivo”, compartilhando, assim, responsabilidades e preparando um terreno fértil para a busca de formação no sentido de um “querer fazer” a inclusão. Meios inventados para governar os seres humanos, neste caso específico, moldar e modelar as condutas dos sujeitos que trabalham com os alunos com necessidades especiais.

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. (BRASIL, 2010a, p.9)

Trazemos esses recortes para pensarmos o quanto o material que aqui analisamos, não deixa de fora nenhum dos sujeitos da teia da inclusão. Reafirma de forma incisiva a fundamental importância da participação de todos nesse contexto e, com isso, acaba por responsabilizar a todos pelo sucesso ou insucesso da inclusão.

Outro fator importante a ser analisado é uso alargado do termo inclusão, que insere no contexto diferentes sujeitos que vivem em diferentes circunstâncias sociais, econômicas, etárias, etno-raciais, de gênero, de aprendizagem, etc., permite a esses colocarem-se na posição de excluídos (VEIGA-NETO, LOPES, 2011). Como ressaltam os autores, esse uso alargado acaba dificultando a diferenciação entre as várias categorias excluídas, o que acaba resultando na colocação de todos sobre o mesmo processo incluyente. Nas escolas, por exemplo, comumente se faz uso do mesmo processo de inclusão para sujeitos autistas, surdos, cegos em diferentes faixas etárias.

Entendemos ser pertinente ressaltar, mais uma vez, que esse trabalho direciona-se para a questão da deficiência intelectual. Voltamos a referir que são os sujeitos que mais inquietam os professores da escola comum, pois mesmo possuindo CID da deficiência, possuem características cognitivas e comportamentais distintas. Cabe lembrar que algumas práticas inclusivas acabam classificando grupos e vidas, objetivando sujeitos e determinando formas de ações generalizadas.

Como já referimos anteriormente, todo o aluno que possui diagnóstico de deficiência intelectual, matriculado na rede comum de ensino, possui direito ao AEE, preferencialmente na rede comum de ensino, conforme transcreve a lei.

O professor é convidado a fazer parte da inclusão dando ideia que, ao ficar de fora desse processo, negaria a ele próprio a oportunidade de aperfeiçoar-se como profissional e como pessoa.

Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. (BRASIL, 2010a, p.14).

Pode-se pensar que as colocações dos trechos aqui destacados mais do que instigar a participação dos professores no processo inclusivo o posicionam de forma binária: estar dentro ou estar fora, aceitar ou negar a inclusão.

Opor-se a inovações educacionais, resguardando-se no despreparo para adotá-las, resistir e refutá-las simplesmente, distancia o professor da possibilidade de se formar e de se transformar pela experiência. Oposições e contraposições à inclusão incondicional são frequentes entre os professores e adiam projetos do ensino comum e especial focados na inserção das diferenças nas escolas. (BRASIL, 2010a, p.15).

Na ordem social da contemporaneidade, requerem-se sujeitos competitivos, flexíveis, adaptáveis e capazes de solucionar problemas rapidamente e de forma competente. Ficar fora do movimento escola inclusiva pode gerar sentimentos de incapacidade e mal-estar generalizado. Muitos professores com os quais mantivemos contato, relataram um sentimento de dívida por não conseguirem cumprir as exigências da escola inclusiva.

Outras práticas educacionais inclusivas que derivam dos propósitos de se ensinar à turma toda, sem discriminações, por vezes são refutadas pelos professores ou aceitas com parcimônia, desconfiança e sob condições. Motivos não faltam para que eles se comportem desse modo. Muitos receberam sua própria formação dentro do modelo conservador, que foi sendo reforçado dentro das escolas. (BRASIL, 2010a, p.17)

Sendo a inclusão escolar um processo urgente e necessário para que se possa atingir a tão sonhada sociedade democrática, onde as diferenças sejam respeitadas e ocorra a consonância com o movimento mundial de “*educação para todos*”, ficar de fora pode ser um fardo muito pesado para o professor carregar. Pois:



Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir as atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares; a sistematização do AEE no contraturno; a divisão do horário; a forma de planejar com os alunos; a avaliação da execução das atividades de forma interativa. (BRASIL, 2010a, p.13).

Nas análises de Santos (2010, p.151) “[..] os princípios de tais políticas de inclusão referem-se ao direito das pessoas com deficiência serem considerados membros ativos da sociedade”.

Na busca de fortalecer a inclusão escolar, o material analisado procura “produzir” o professor, tornando-o apto a trabalhar com a educação inclusiva. Os fascículos analisados apresentam pressupostos direcionados ao trabalho docente na tentativa de seduzi-lo frente à proposta, normatizando seu trabalho através de prescrições conselhos e regras. Segundo Bujes (2001, p.71) “É assim que a educação institucionalizada vai se constituir numa estratégia privilegiada de disciplinamento das populações [...] fazendo a conexão entre o indivíduo e a sociedade”.

Os sujeitos com deficiência se tornaram objetos de domínio e de ação governamental. Passaram a compor um campo conceitual passível de intervenção e regulação e se faz necessária a formação de professores como um princípio governamental e mobilizador no movimento pela educação inclusiva. Nesse sentido o MEC tem realizado inúmeros trabalhos que visam a formação de professores da rede comum de ensino e a capacitação de profissionais para trabalhar nas salas de recursos onde se realiza uma forma de atendimento educacional especializado, em turno oposto, previsto pela nova Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” é um desses materiais. Ali se diz:

[..] valorizar e formar continuamente o professor, para que ele possa atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade. (BRASIL, 2010a, p.13).

Falar sobre educação inclusiva nos dias de hoje nos remete, automaticamente, a formação continuada de professores, pois esse pressuposto é visto como fundamental



para que tenhamos uma educação de qualidade. A figura do professor como ressalta Rech (2010, p.156) “ vai sendo construída através de técnicas de subjetivação que visam estabelecer o convencimento e produzir um modelo ideal de professor para o movimento da “inclusão escolar”.

No movimento pela inclusão escolar o professor vai sendo induzido e responsabilizado pelo sucesso de seu aluno e chamado a atuar em todas as esferas escolares, como por exemplo na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, como demonstram os excertos a seguir:

Exercer esse papel como um dos mentores do PPP não é uma obrigação formal, mas o resultado de um envolvimento pessoal do professor. Nesse sentido, vem antes a sua disposição de participar, porque contribuir é reconhecer a importância de sua colaboração para que o projeto se execute. (BRASIL, 2010a, p.12).

O professor, portanto, ao contribuir para a elaboração do PPP, bem como ao participar de sua execução no cotidiano da escola, tem a oportunidade de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula. BRASIL, 2010a, p.12)

De acordo com Rech:

Embora a inclusão escolar seja uma responsabilidade de toda a comunidade escolar, a figura do professor é a mais visada, sendo ele o responsável direto pela concretização do sucesso, ou pelo fracasso. Assim, precisa estar motivado, consciente de sua função, preparado e confiante para educar a todos, considerando as diferenças e dificuldades de cada aluno.(RECH, 2010, p.157)

Ou seja, a competência do professor é avaliada de acordo com sua conduta. A conduta “esperada” é amplamente apresentada pelo material, como demonstram os excertos a baixo:

O caráter de imprevisibilidade da aprendizagem é constatado por professores que aproveitam as ocasiões para observar, abertamente e sem idéias pré-concebidas, a curiosidade do aluno que vai atrás do que quer conhecer, que questiona, duvida, que se detém diante do que leu, do que lhe respondemos, procurando resolver e encontrar a solução para o que lhe perturba e desafia com avidez, possuído pelo desejo de chegar ao que pretende. (BRASIL, 2010a, p.14).

As mudanças não ocorrem pela mera adoção de práticas diferentes de ensinar. Elas dependem da elaboração dos professores sobre o que lhes acontece no decorrer da experiência educacional inclusiva que eles se propuseram a viver. (BRASIL, 2010a, p.14).

O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente. (BRASIL, 2010a, p.14).

As funções do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino. (BRASIL, 2010a, p.19)

Os materiais analisados demonstram claramente os modelos de condutas a serem seguidos pelo “bom” professor. Ele precisa estar apto a adotar metodologias diversificadas, de maneira que sua atuação atinja todos os tipos de aluno. Além do planejamento das atividades, escolha da metodologia, também é atribuição do professor tornar o ambiente mais agradável ao aluno, agregando em sua bagagem a responsabilidade de despertar nos alunos sentimentos como respeito, tolerância, autonomia e pertença.

O material analisado utiliza-se de formas para conscientizar os professores quanto a suas responsabilidades frente ao ideal da escola inclusiva.

Outra função do material é esclarecer as diferentes funções do professor da sala de aula e do professor do AEE. Os excertos a seguir demonstram essa perspectiva e a necessidade de integração e trocas entre eles:

As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2010a, p.19)

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. (BRASIL, 2010a, p.19)

O movimento pela inclusão escolar, em especial a coleção analisada, articula a normalização dos sujeitos através de sua inclusão nas escolas da rede comum através de suas estratégias de ações e atendimentos proporcionados, como a normatização dos atendimentos prestados aos mesmos, pois define e atribui funções diferenciadas a cada personagem.

Até aqui, citamos as atribuições do professor da sala de aula da rede comum de ensino. Passamos agora a apresentar as práticas pedagógicas que competem ao professor do AEE, descritas no material. Iniciamos pela formação exigida ao profissional que atuará no AEE:

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos. (BRASIL, 2010a, p.28)

Fica claro no documento que o professor, para atuar no AEE, necessita de uma formação específica que o capacite para tal função. O governo disponibiliza diferentes formas para essa capacitação, inclusive cursos em EAD. Contrapondo essa ideia o material analisado traz a seguinte afirmativa:

Na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas escolas comuns, cabendo-lhes, no atendimento educacional especializado aos alunos, público-alvo da educação especial. (BRASIL, 2010a, p.23)

Dá-se ênfase ao espaço ocupado pelo professor, ou seja, este atende seus alunos preferencialmente na escola comum. Como se essa localização fosse o principal quesito da inclusão, ou seja, como se estar dentro do espaço da escola comum garantisse ao aluno sua inclusão na escola e na sociedade.

Retomamos aqui o atendimento realizado na Escola de Educação especial ao aluno com deficiência. Esse aluno é atendido por diferentes profissionais, com formação em diferentes áreas (Psicólogos, Fonoaudiólogos, Fisioterapeutas, Terapeuta Ocupacional, Psicomotricista, Como já apontamos anteriormente cada especialista atende o sujeito, dá

suporte ao professor e passa orientações à família. Nas escolas da rede comum o professor do AEE agrega todos esses fazeres. Como apresenta o excerto a seguir, o professor do AEE tem como tarefas:

Atribuições do professor do AEE:

- a) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las (MEC/SEESP, 2009).
- b) Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno.
- c) Produzir materiais tais como textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como, também, poderá indicar a utilização de softwares e outros recursos tecnológicos disponíveis.
- d) Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade (MEC/SEESP, 2009).
- e) Organizar o tipo e o número de atendimentos (MEC/SEESP, 2009).
- f) Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola (MEC/SEESP, 2009).
- g) Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade (MEC/SEESP, 2009).
- h) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros (MEC/SEESP, 2009). (BRASIL, 2010a, p.23)

Quando nos propusemos a problematizar a inclusão, não significa que nos posicionamos contra as práticas e políticas que a apresentam como uma urgência da contemporaneidade. Utilizando-nos das palavras de Foucault (2006), propusemo-nos a “tornar difíceis os gestos fáceis demais”. Segundo o filósofo esta atitude é uma tarefa indispensável a qualquer transformação. Posicionamo-nos com suspeita frente às verdades estabelecidas e a naturalização da inclusão escolar. Questionamos o atendimento multidisciplinar (das escolas especiais) ser substituído ou menos valorizado em prol do atendimento do professor do AEE (rede comum de ensino), pois entendemos que o cerne da questão devia ser a contínua busca- de ambos os espaços – em corrigir, reparar e aproximar o anormal da normalidade.

Quanto mais nos apropriamos dos conceitos foucaultianos, mais reforçamos a necessidade de ampliar o olhar frente às questões da inclusão, pois como nos diz VeigaNeto:

[...] não basta argumentar a favor da inclusão tomando como tranqüilo um imperativo naturalizante – do tipo “direito à vida”, quando “vida” é tomado no seu sentido fundamental, natural – pois, como vimos, a norma não é algo que está na Natureza. (VEIGA-NETO, 2011, p.116).

Trazemos essa citação com o intuito de reafirmar o quanto dificulta o questionamento às práticas de educação inclusiva, já que estas se inserem na celebração pela vida e supõe-se que tudo que participe dessa lógica possua um significativo peso na luta da humanidade. Com isso, novamente deslocamo-nos a pensar na sobrecarga dos professores da rede comum de ensino e nos profissionais do AEE, frente à responsabilidade que lhes é atribuída na realização da educação inclusiva.

O professor de AEE acompanha a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social. Para tanto, é imprescindível uma articulação entre o professor de AEE e os do ensino comum. (BRASIL, 2010a, p.23)

Quanto à dificuldade de questioná-la ou mesmo de opor-se a ela o desqualifica frente a uma narrativa que atribui à escola, ou melhor, à educação, grande parcela da solução da sociedade. Quantas atribuições a esses professores que, deslocam-se do profissional “seguro”, transformando-se no eterno inacabado. Quanta responsabilidade e quantas ações esse sujeito precisa desempenhar objetivando dar conta do atendimento dos alunos incluídos? Os excertos apontam as atribuições do professor do AEE:

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. (BRASIL, 2010a, p.23)

**São eixos privilegiados de articulação:**

- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto

Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;

- o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
- a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
- o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
- a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar. (BRASIL, 2010a, p.19)

As fotos retiradas do material analisado nos possibilitam visualizar as várias atribuições dos professores que atendem no AEE.



Figura 1 - Mostra um aluno com deficiência visual, utilizando os recursos da informática acessível. (BRASIL, 2010a, p.25).





Figura 2 - Mostra uma aluna com paralisia cerebral em sala de aula comum, fazendo uso da prancha de comunicação alternativa.(BRASIL, 2010a, p.25)



Figura 3 - Mostra um aluno escrevendo com caneta encaixada na aranha-mola. (BRASIL, 2010a, p.36).

É preciso lembrar as políticas educacionais enquanto práticas, que ao narrarem algo, inventam realidades. Nessa lógica, as instituições escolares vão se constituindo, produzindo novos sentidos e estabelecendo novas relações. Nessa compreensão, a inclusão como invenção vai ganhando status de verdade.



Além de todas essas “responsabilidades” dos professores participantes da educação inclusiva, a formação continuada e a constante interação na busca do novo é amplamente difundida:

Finalizada a formação, é importante que os professores constituam redes sociais para dar continuidade aos estudos, estudar casos, dirimir dúvidas e socializar os conhecimentos adquiridos a partir da prática cotidiana. Para contribuir com estas ações, a *internet* disponibiliza várias ferramentas de livre acesso que podem ser utilizadas pelos professores. (BRASIL, 2010a, p.30)

Discursos, narrativas, enunciados que produzem sujeitos marcam seus corpos e deixam muitas vezes de serem pensados como contingentes a um acontecimento ou situação social.

A esses professores são distribuídas, microscopicamente pelo tecido social, práticas de governmentação. A coleção analisada vem, através de prescrições, conselhos e normas, fabricando uma subjetividade docente governada.

As políticas públicas de inclusão analisadas neste estudo nos levaram a entendê-las como artefato produtor do modo de ser e entender o mundo, porque produzem regimes de verdade acerca da inclusão escolar. Tais documentos produzem determinadas formas de escola inclusiva/exclusiva, de sujeitos a serem incluídos/excluídos, assim como professores que conduzirão esse processo. Como nos diz Lasta (2009):

[...] o dispositivo posto nas Políticas Públicas de Inclusão consiste em um conjunto heterogêneo de práticas, tais como: discursos sobre a importância do acesso à educação ao sujeito deficiente, bem como as instituições que estão autorizadas a realizar tal tarefa; a infraestrutura, a adaptação curricular e regulamentos escolares; enunciados com pretensões de cientificidade – pedagógicos, psicológicos, sociológicos etc; filosofias educacionais “Escola para todos”, proposições moralizadoras acerca do aluno a ser incluído/excluído (LASTA, 2009, p. 21).

Desta forma, compreendemos, como colocam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949), que “[...] as políticas públicas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo *dispositivo* biopolítico a serviço da segurança das populações”. Dito de outra maneira, as atuais políticas públicas de inclusão vêm propiciando uma base em que os discursos como “Educação para todos”, “Respeito à Diferença”, tornam-se produtivos para que o Estado,

governando os corpos, governe tudo; ou seja, “só isso já seria uma justificativa para que o Estado promova a inclusão” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 954).

## Considerações finais

Contemporaneamente, há uma gama bastante grande de profissionais especializados envolvidos no atendimento de alunos que requerem atendimento/atenção especial. Dentre eles, podem ser citados: psicólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, gestores de escolas, professores, etc. Embora tenha havido o engajamento de todos esses profissionais no que diz respeito à educação especial procuramos mostrar que, no material ora eleito para análise, ainda é sobre os professores que recai grande parte da responsabilidade pelo sucesso ou, ao contrário, pelo fracasso escolar de alunos especiais. Sendo assim, o documento elaborado pelo Ministério da Educação acaba colaborando para constituir uma determinada forma de ser e de agir dos professores, ou – dito de outra forma – ele busca governar condutas docentes.

O professor que atua ou que pretende atuar com alunos especiais deve estar envolvido não apenas nas práticas pedagógicas que se desenvolvem dentro da sala de aula especificamente, mas – além disso – deve ser alguém ativo e participativo em outras atividades tais como: na organização e planejamento que serão importantes para a inclusão e permanência desse tipo de educando. Conforme o documento:

O professor [...] ao contribuir para a elaboração do PPP, bem como ao participar de sua execução no cotidiano da escola, tem a oportunidade de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula. Exercer esse papel como um dos mentores do PPP não é uma obrigação formal, mas o resultado de um *envolvimento pessoal do professor* (BRASIL, 2010, p. 12, grifos meus).

Outro excerto que nos leva a pensar sobre a postura que o professor deve adotar para garantir uma educação eficaz para todos, salienta o seguinte:

Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares; a sistematização do AEE no contra-turno; a divisão do horário; a forma de planejar com os alunos; a avaliação da execução das atividades de forma interativa.

De certa forma, é possível pensar nas implicações que o documento em questão, com seus respectivos objetivos, tem na tentativa de governar as condutas docentes a fim de colocar em funcionamento os propósitos do movimento inclusão.

Por fim, é importante salientar que o material analisado nos dá a possibilidade de pensar sobre o vasto papel que é concebido ao professor, pois a ele cabe ser cuidadoso, responsável, cumpridor de seus deveres e ainda possuir outras competências, tais como a flexibilidade, a eficiência, a inclusão, a mobilidade e tantos outros atributos. A ele, muitas vezes é atribuído o resultado de um ensino mais prático, econômico, útil e eficaz. Na busca em fortalecer a inclusão escolar, percebe-se o investimento do material analisado em “produzir” o professor, tornando-o apto a trabalhar com a educação inclusiva. A conduta “esperada” é aí amplamente divulgada. Os materiais analisados demonstram claramente os modelos de condutas a serem seguidos pelo “bom” professor. Ele precisa estar apto a adotar metodologias diversificadas, de maneira que sua atuação atinja todos os tipos de aluno. O professor é convidado a fazer parte da inclusão dando ideia que, ao ficar de fora desse processo, negaria a ele próprio a oportunidade de aperfeiçoar-se como profissional e como pessoa.

## Referências

BUJES, Maria Isabel. *Infância e Maquinarias*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Iolanda Montano dos. *Inclusão escolar e educação para todos*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

FABRIS, Elí Henn; LOPES, Maura Corcini. Crianças e adolescentes em posição de aprendizagem. 2000. In: *II Congresso Internacional de Educação*, 2000, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS. Cr-rom. Disponível em://WWW.humanas.unisinos.br/siapea>. Acesso em: jan. de 2014.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1995.

LOPES, Maura Corsini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corsini e DAL’Igna, Maria Cláudia (Orgs.). *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. ULBRA, 2007, p. 11-33.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini, *Inclusão, exclusão, in/exclusão*, *verve*, 20: 121-135, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886> > Acesso em dez. de 2013.

RECH, Tatiana Luiza. *A emergência da Inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram um “verdade” que permanece*. 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

LASTA, Letícia Lorenzoni. *Entre leis e decretos sobre inclusão: a produção de sujeitos*. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul. 2009.