

A PRODUÇÃO DISCURSIVA SOBRE ALUNOS EM PROCESSO DE INCLUSÃO: ANÁLISES A PARTIR DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Denise Ferreira da Rosa*
Eliana da Costa Pereira Meneses**

Resumo: O presente texto apresenta resultados de uma investigação produzida a partir da inspiração em autores pós-estruturalistas, que tem por objetivo analisar diferentes práticas discursivas no campo da educação especial, produzidas no contexto da racionalidade neoliberal. Para as discussões apresentadas, tomamos como materialidade analítica três entrevistas realizadas com gestoras de duas escolas da rede pública de ensino, que possuem alunos em processo de inclusão escolar. Ao trabalharmos em tais entrevistas, visualizamos, nos discursos dos professores, a operação de práticas que produzem os alunos em situação de inclusão escolar, como alunos anormais. Tais práticas, ao provocarem como efeito ações de exclusão por inclusão na escola, podem resultar na manutenção desses sujeitos, em condições desiguais de concorrência, nas tramas do jogo econômico da sociedade neoliberal.

Palavras-chave: Inclusão. Normalidade. Neoliberalismo.

THE DISCURSIVE PRODUCTION ABOUT THE INCLUSION PROCESS OF STUDENTS: analyzes based on neoliberal policies

Abstract: The present text introduces results of an investigation produced with the inspiration in poststructuralist authors, whose objective is to investigate different discursive practices in the field of special education produced in the context of neoliberal rationality. For the discussion here presented is taken as analytical materiality the interviews with three managers of two schools in the public school system that have students in the process of school inclusion. As we worked in those interviews, we could see in the professors speech the operation of practices that produce students in a situation of school inclusion as abnormal students. Such practices that cause exclusionary actions based on the inclusion in school can result in the maintenance of these situations in unequal conditions of competition in the plots of the economic game of neoliberal society.

Keywords: Inclusion. Normality. Neoliberalism.

Questões introdutórias sobre a pesquisa

O cenário educacional atual se encontra invadido por discursos que produzem a escola inclusiva, enquanto o espaço, por excelência, para a presença e o respeito à diferença. Orientada por princípios inclusivos, a legislação educacional, que ampara e orienta os sistemas de ensino, prevê que os alunos, em idade de escolarização obrigatória (entre 4-17 anos), devem frequentar escolas da rede regular de ensino,

* Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria; Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação pela mesma Instituição. Atualmente atua como professora de educação especial da rede municipal de ensino de Jaguari/RS. E-mail: denisef.darosa@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1568-8373>

** Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria; Mestre em Educação pela mesma Instituição e Doutora em Educação pela Unisinos. Atualmente é professora Associada do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: elianacpm@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5908-0039>

restando aos espaços de práticas de complementação e suplementação da escolarização os locais historicamente conhecidos como da educação especial. Nesse contexto, os alunos que apresentam deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, conhecidos por constituírem o público alvo da educação especial, encontram-se matriculados em escolas regulares, na espera de que suas especificidades sejam identificadas e atendidas, com vistas à construção de suas aprendizagens.

Inseridos nesse cenário, apresentamos o presente artigo, procurando analisar práticas discursivas produzidas por professores que atuam com alunos em processo de inclusão escolar. Cientes de que não se trata de uma discussão inédita, insistimos na produtividade de problematizarmos práticas escolares ditas inclusivas, por entendermos que a recorrência das ações de exclusão por inclusão, na escola, exige um olhar analítico sobre seus efeitos. A identificação de tais reincidências, possível em função de nossa atuação docente em escolas, tem nos provocado a colocar sobre suspeição os efeitos que a presença que determinados alunos têm causado na configuração das práticas escolares. Reflete-se, ainda, acerca das consequências que esta postura têm produzido na constituição desses alunos, enquanto sujeitos de uma sociedade governada, a partir de uma racionalidade neoliberal.

Na esteira dessa discussão surge o projeto de pesquisa, ora em desenvolvimento, que dá suporte para os dados que serão apresentados e analisados neste texto. Tal projeto tem por intenção investigar diferentes práticas discursivas no campo da educação especial, produzidas no contexto da racionalidade neoliberal. Inspirados metodologicamente no exercício genealógico cunhado por Michel Foucault¹, organizamos o percurso metodológico, inicialmente a partir de 2 etapas:

1ª Etapa: Analisar a produção discursiva de trabalhos acadêmicos, no âmbito da Pós-Graduação em Educação, procurando destacar aquilo que tem sido problematizado, a partir das teorizações foucaultianas e dos tensionamentos resultantes dessas problematizações para as práticas em educação especial e para os sujeitos nelas produzidos.

2ª Etapa: Analisar programas de Governo, documentos legais, materiais

¹ Exercício metodológico a partir do qual o autor buscou pelas condições de possibilidade da produção de discursos que passam ao serem assumidos como verdades produzem efeitos na constituição dos sujeitos.

didáticos e de sensibilização, que chegam às escolas no Brasil, e que apresentam a educação especial de forma articulada a princípios inclusivos, dentro de uma racionalidade neoliberal.

Das análises empreendidas nessas duas etapas resultou a compreensão de que os discursos que constituem os documentos produzidos pelo Governo Federal, e que foram até o momento analisados podem conduzir o desenvolvimento de práticas com alunos em processo de inclusão escolar a partir de estratégias para a produção de ações de in/exclusão nos espaços educacionais. Foram eles: a) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008; b) Diretrizes n.4/2009; c) Decreto n.7.611/2011, Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015, entre outros. Para continuarmos essa problematização, entendemos ser produtivo, no âmbito do projeto, constituir uma 3ª etapa para a investigação, a qual apresentou como objetivo:

3ª Etapa: Analisar os efeitos dos discursos inclusivos, nas práticas escolares desenvolvidas por professores. Nesta etapa, nos ocupamos da análise dos efeitos dos discursos legais nas ações desenvolvidas nas escolas, e para tanto direcionamo-nos para escolas da rede pública, propondo a realização de entrevistas com professores, educadoras especiais, gestores escolares e responsáveis pelas práticas com os alunos em processo de inclusão escolar.

Considerando o foco do artigo ora proposto, optamos por eleger os materiais coletados nessa última etapa metodológica. Assim, as entrevistas que produziram os dados aqui analisados tiveram como intencionalidade convidar os sujeitos do estudo a pensar sobre as seguintes questões norteadoras: Como você define a inclusão na sua escola? Na sua compreensão, qual o papel do professor de educação especial e do Atendimento Educacional Especializado, na escola inclusiva? Quem são os alunos compreendidos na escola, como alunos em situação de inclusão escolar? Como ocorre o encaminhamento desses alunos para a Sala de Recursos Multifuncional? A escola desenvolve atividades com relação à Educação Inclusiva? Se sim, pode caracterizar algumas? Tais atividades destinam-se para qual público de professores, alunos ou comunidade em geral? Como está ocorrendo o processo de escolarização dos alunos em processo de inclusão escolar? Em relação à participação do aluno na sala de aula, sua relação com os professores e colegas, quais as estratégias encontradas para efetivação

de tais interações?

Os fragmentos selecionados apresentam recorrências discursivas que possibilitaram o exercício analítico, a partir da operação do conceito-ferramenta discurso, apoiado nos estudos de Michel Foucault, e alguns autores como Lopes (2013), Sommer (2007), Veiga-Neto (2007). Nessa esteira, partimos do princípio de que não existe nada escondido, nada atrás do discurso e, por isso, “os discursos em si mesmos não são nem falsos nem são verdadeiros, eles definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do falso, os discursos não descobrem a verdade, eles a inventam” (VEIGA-NETO, 2007, p. 101), “são práticas organizadoras da realidade” (SOMMER, 2007, p. 58) e como tais são produzidas em relações de poder:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 2013, p. 8)

Não é qualquer um que pode dizer o que quiser, em qualquer momento, com a garantia de que o que disse será sancionado como verdadeiro. Sendo assim, no contexto deste estudo, compreendemos que o gestor escolar, pela posição que ocupa na escola, está autorizado a dizer sobre o lugar que o aluno em processo de inclusão ocupa na escola. Isso porque, isso que é dito é um elemento potente na rede discursiva, que produz verdades sobre esse aluno. Dessa forma, é possível pensarmos que essa rede, tramada sobre o aluno em processo de inclusão escolar, pode ser visualizada na escola, a partir dos discursos dos gestores, que repercutem sobre as ações que eles desenvolvem nas escolas, bem como nas práticas dos demais professores que atuam com esse aluno.

Antes de nos encaminharmos para a discussão dos dados, importa ressaltar que, a partir do presente texto, nos propormos a olhar para os desdobramentos das práticas escolares contemporâneas, sem a pretensão de desenvolver uma defesa dos ideais inclusivos, nem tampouco sua culpabilização. Não nos interessa partir de juízos de valor antecipados, mas exercitar a crítica pelo exercício do pensamento. Nessa esteira, compreendemos que pensar sobre discursos produzidos na lógica da educação inclusiva

e as práticas desenvolvidas no contexto educacional atual não significa o mesmo que estar contra tais práticas, mas colocar em suspeição algumas verdades que têm sido produzidas a partir desse cenário educacional e que são utilizadas como estratégia para o assujeitamento a determinadas verdades.

Políticas de inclusão escolar como estratégia de governo na racionalidade neoliberal

Ao nos movimentarmos em direção a um exercício analítico relativo aos discursos produzidos na esteira da educação inclusiva, partimos de uma compreensão de inclusão escolar, que não se limita à matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas escolas regulares. Amparadas em teóricos que empreendem pesquisas na esteira dos estudos foucaultianos – Lopes (2009, 2013), Veiga-Neto (2001), Lockmann (2010) – tomamos os discursos que produzem à defesa de ideais inclusivos, como uma estratégia colocada em operação pelo Estado, a partir de uma racionalidade do governo neoliberal, para estimular o desenvolvimento econômico do país. A esperança de mudança de *status* dos grupos excluídos dentro das relações de consumo, associada ao desejo de mudança de vida, é o que mantém o Estado, na parceria com o mercado, produzindo a inclusão como um imperativo. Essa esperança e esse desejo seduzem os indivíduos ao jogo econômico do neoliberalismo que, conforme Lopes (2009), possui duas regras:

A primeira regra é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado [...]. A segunda regra é a de que todos devem estar incluídos [...]. Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo (LOPES, 2009, p. 109).

Nesse contexto a escola parece despontar como a instituição social capaz de produzir com eficácia o desejo pelo ingresso no jogo do consumo. Que outra instituição ensinaria à um número expressivo de sujeitos as regras para entrar e permanecer no jogo? Em que outro espaço se configura relações entre os sujeitos que perduram obrigatoriamente por pelo menos treze anos de nossas vidas, tendo início em tenra

idade?

Se todos devem ser conduzidos a entrar no jogo; permanecer jogando (permanecer incluído) e desejar ocupar essa condição, parece possível analisar que a manutenção de uma parcela da população no status de “excluídos do jogo” acabou se constituindo como um risco para o projeto de governo² dentro da racionalidade neoliberal. Para a autora citada, se todos devem ocupar a posição de “jogador”, todos devem ser produzidos como alvo das estratégias de Governo e, assim temos o deslocamento do olhar produzido sobre os sujeitos público alvo da educação especial: da condição de sujeitos da assistência para a condição de sujeitos da previdência.

Gerar o desejo de consumo naqueles para quem o Estado provê assistência, é parte do jogo econômico e de mercado e condição para que os beneficiados se sintam com vontade de permanecer no jogo. Tais beneficiados têm liberdade para mudarem sua condição; têm também mobilidade para saírem das posições, das identidades e das funções que ocupa; e têm, até mesmo, condições de permanecerem na situação de assistidos (LOPES, 2009, p. 165).

Tal deslocamento – do sujeito assistido ao sujeito contribuinte – não é, segundo Lopes (2009), algo que acontece, naturalmente, nas relações estabelecidas socialmente por esses sujeitos. É preciso que o Estado produza estratégias que provoquem e potencializem tal deslocamento, e para tanto, visualiza-se a escola como instituição privilegiada. Temos assim, a partir da emergência das políticas de inclusão escolar, a produção e proliferação de mecanismos para que tais sujeitos, além de terem acesso à escola, consigam nela permanecer. Visando sua potência máxima, tais estratégias são pensadas a partir de mecanismos de subjetivação³, cujos efeitos devem atingir professores e gestores, que, por sua vez, devem operar na subjetivação dos alunos e das famílias.

Como alguns desses mecanismos criados, destacamos o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003), o Programa de Implantação de Salas de

² Veiga-Neto (2005) ao trabalhar com a noção de governo a partir de Michel Foucault, sugere a diferenciação do termo Governo para as ações de administração políticas de uma população e de governo para significar a condução das condutas do outro, que se dá com o consentimento desse outro.

³ Ferramenta conceitual proposta por Foucault (1995) para compreendermos os modos pelo qual um ser humano sujeita-se a si mesmo e aos outros, “escolhendo” determinada forma de autocondução e não outras.

Recursos Multifuncionais (2010) e o Programa Escola Acessível (2011). Não nos deteremos, no presente texto, na análise desses Programas, mas apenas os localizamos como exemplos de práticas discursivas, cujos efeitos podem produzir a subjetivação dos gestores e professores em direção às ações inclusivas. Ao serem subjetivados pelos discursos inclusivos, professores e gestores parecem não se autorizar a problematizá-los, silenciando-se.

O silêncio aqui tem sentido de captura, ou seja, de pensar que os professores estando capturados pela rede discursiva da inclusão, se subjetivaram pela naturalização da inclusão, tomando-a como algo dado e cristalizado em seu significado. Capturados porque agora, diante de tanto investimento na escola e em suas formações, fica o desejo de consumir a inclusão como algo que é de cada um, como algo que lhes melhora como profissionais e pessoas. (POSSA; NAUJORKS, 2013, p. 327)

Entendemos o silenciamento docente como um processo do qual fazem parte aqueles professores que, capturados pelo discurso da inclusão, assumem tais políticas como uma necessidade do nosso tempo. Isso possibilitaria a conquista de uma forma de vida moralmente mais evoluída, que não se autoriza a problematizar as condições existentes para que as políticas se efetivem.

Não sei também por que o P⁴ foi para o 6º ano, os professores de área, me chamou muito atenção assim, a de matemática, os de ciências, né. A prof. de Educação Física, História, todos assim. Antes era o professor J. de inglês ele fazia um trabalho também bem diferenciado, agora veio a M., mas também tá entrando naquela de cantar com o P. em inglês essas coisas assim. Parece que as coisas estão se encaminhando mais né, tá acontecendo mais. As gurias do currículo já vêm um tempo, já mais acostumadas né. [...] Esse ano melhorou muito a questão deles aceitarem mais, os professores também olhar de uma maneira, esse olhar diferente que a gente percebe por que antes era um olhar mais preconceituoso. [...] Eu acho que houve através da secretaria né um entendimento melhor em relação o que é a inclusão. [...] que a gente tá nesse grupo eu como mãe, a S. como tia, convivendo com todas essas crianças aqui a gente tá sempre conversando com elas e colocando, as educadoras sempre falando, vocês falando com ela, eu noto assim que ela teve uma compreensão melhor nesse sentido e tá fazendo com que aconteça muitas coisas que não aconteciam né, isso eu noto. (G. 1⁵)

As professoras te dizem assim que a faculdade não te dá suporte, que elas não tem conhecimento, que elas não tem como lidar com a criança

⁴ Nomes de alunos ou professores citados nas entrevistas são referidos pelas suas iniciais.

⁵ Os sujeitos da pesquisa, no caso os gestores de escolas foram identificados como G.1, G.2 e G.3.

especial. Isso não é verdade eu fiz faculdade me formei algum tempo e tive uma cadeira que era para trabalhar com a inclusão e os cursos? quantos cursos nós já fizemos? (G.3)

Há uma ordem do discurso escolar em circulação. Segundo Sommer (2007, p. 58) existem “regras que sancionam ou interdita a produção e a circulação de práticas discursivas escolares”, e assim, só repercute na escola o que está na ordem mais ampla, na ordem do discurso. Percebemos, após análise dos discursos das gestoras, que não está na ordem do discurso problematizar/questionar as políticas de inclusão, por isso o silenciamento. Tais políticas, ao associar-se ao ideário dos direitos universais, revestem-se de princípios morais e mostram-se incontestáveis, porque são produzidas com a finalidade exclusiva de fazer o bem a uma parcela da população relegada historicamente a situações de exclusão e segregação. Como autorizar-se a colocar sob suspeita uma política de Governo que se mostra revestida de “bondade e sincera dedicação a toda a comunidade”? Como lutar contra quem protege e quer o bem dos sujeitos com deficiência? Como, por fim, “questionar quem busca investigar os sujeitos para dar-lhe supostamente o melhor possível?” (FISCHER, 2012, p. 56).

Subjetivados por essas estratégias discursivas, acabamos nos sujeitando a práticas de Governo. Este, por não possuir condições de governar, senão “munindo-se de toda a informação sobre cada grupo, sobre o que pensam e sentem todos os indivíduos” (FISCHER, 2012, p. 56), com vistas à identificação sobre as melhores formas de dirigi-los e conduzi-los, capilariza-se via relações sociais, potencializando-se, na medida em que cada sujeito assume a inclusão como uma verdade.

Nesse processo, não nos tornamos capazes de manter um olhar atento acerca das práticas ditas inclusivas, que temos operado nas escolas e, tampouco, sobre os efeitos em termos de exclusão, por inclusão, que tais práticas podem estar provocando, ao produzir sujeitos cujas demarcações de anormalidade destacam-se e fortalecem-se, cotidianamente.

A produção discursiva sobre os alunos em processo de inclusão escolar: deficientes/diferentes/anormais

Ao longo do desenvolvimento da sociedade muitos foram as formas produzidas

para nomear, classificar e produzir o sujeito hoje nomeado como aluno incluído. Excepcionais, deficientes, educandos ou alunos com necessidades educacionais especiais constituem categorias produzidas pelos discursos para capturar em classificações e diagnósticos “os indesejáveis, os perigosos, os inadequados, os diferentes, anormais” (LOCKMANN, RECH, 2012, p. 5), que por assim se apresentarem se constituíram como perigo para a necessidade de ordenação moderna.

A Modernidade foi um tempo marcado por um desejo de ordenação e organização. Através dos conhecimentos científicos que produziu, tentou explicar e categorizar as coisas, os fenômenos e também as pessoas. Esses conhecimentos criaram categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e detalhadas, que permitiram colocar em operação um exercício de classificação e enquadramento de tudo aquilo que escapa da ordem, do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal moderno. Essas incansáveis descrições, que marcam toda e qualquer forma de desvio, funcionam não com o intuito de excluir, segregar ou aniquilar, mas de incluir, conhecer e governar. (LOCKMANN, RECH, 2012, p. 5)

Sob essa ótica olhamos para a emergência de diretrizes educacionais inclusivas, que hoje regem legalmente as práticas escolares no país, como uma estratégia de aproximação entre normais e anormais, com a intenção de produzir, sobre esses últimos, saberes que possibilitarão aos primeiros corrigir, conduzir, normalizar e governar. Essa ação de governo de uns sobre os outros, operada a partir das relações de poder, pressupõe, conforme Foucault (2007) a possibilidade da condução da conduta do outro, em busca de formas de vida mais seguras e produtivas dentro de determinada racionalidade de governo, atualmente nomeada como neoliberal.

Nessa lógica passamos então a inventar, pelo discurso, a necessidade de inserirmos na escola regular, ou melhor, na classe regular, aqueles sujeitos que até meados do século XX estavam segregados em instituições especiais, escolas especiais, classes especiais. A partir do princípio de que todos devem estar na escola regular, a educação inclusiva torna-se, como já apontamos no início da presente discussão, um imperativo. A esse respeito Lopes e Rech (2013) indicam que a inclusão

[...] se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normalização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na modernidade- por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas - se expandam no tecido social. Dessa forma, inclusão como imperativo

implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar (LOPES; RECH, 2013, p. 212).

Produzida como um imperativo, a educação inclusiva é tomada hoje como uma verdade da qual ninguém pode escapar. Tal regime de verdade está sancionado no discurso das gestoras escolares entrevistadas, conforme se evidencia nos fragmentos a seguir:

[...] não é só daqueles ditos especiais, não, os deficientes, eu acredito que a inclusão é um todo dentro da escola. (G. 2)

Algo que tem que acontecer. (G.3)

Meia inclusão (risos). Não é uma inclusão total né. Deveria ser, mas... (G. 1)

Para alguns profs. acredito que este ano melhorou bastante, desde que a gente veio, sabe, como vou te dizer, que a gente vem trabalhando isso esse ano eu notei assim mais interesse. (G. 2)

Eu vejo a inclusão na escola, eu acho que ela acontece em partes né e a inclusão é importante pela socialização também. (G.3)

Essa melhora comentada por G.2 justifica-se pela presença dos monitores em sala de aula e pelo aumento na carga horária da professora de educação especial:

Tão procurando mais a K. para adaptar as coisas, que não procuravam antes. (G.1)

Agora com mais horas da K. foi também, acho que isso também ajudou bastante né. [...] Isso eu percebia que antes não faziam com ela, agora eles chamam ela que ele deixou um turno, não bem um turno, mas um horário depois do recreio ela senta alguns dias com alguns e eles vão e tão fazendo com ela para adaptar o conteúdo e isso ai eu estou achando bem legal. (G.2)

É super, muito, muito, muito importante. (G.1)

É eu acho que sem o professor de Educação Especial pra dar um norte. [...] que a gente notava quando estava só 20h a K. ela não conseguia falar com os profs. E eles assim a segurança deles é o prof. de Educação Especial. (G.2)

Eu acho importantíssimo o papel da professora assim até para gente conversa para tirar as dúvidas, é o apoio que a gente tem né, por que as gurias ficam, a gente fica com medo se está correto, não sabe como

fazer. [...] o professor da sala de recurso que dá todo esse suporte para o professor poder trabalhar em sala de aula com o aluno incluso. (G.3)

A questão do monitor na sala de aula também ajudou bastante. [...] Acho que assim a questão que a gente consegui esse ano dos monitores foi, bah!, um ganho de 10 anos de luta, assim isso já ajudou muito. (G.1)

A I. tem umas manhãs que tem uma menina que vem. Está dando mais certo, ela está vindo mais. Esse ano não está dizendo que não quer vir na aula mais né, que o ano passado teve. (G.2)

Inclusão como algo que precisa acontecer, e como algo que acontece em partes. Inclusão como uma prática que se potencializa quando se tem a presença do monitor em sala de aula e o aumento da carga horária do professor de educação especial na escola. Inclusão como ação de adaptar para uma minoria (anormal) aquilo que é ofertado para a maioria (normalizada). Monitor, professor de educação especial e adaptação de conteúdos podem aqui ser lidos como formas de demarcação de alguns alunos em detrimento de outros? Que efeitos tais demarcações podem produzir nos significados construídos sobre o aluno em processo de inclusão escolar? Como são percebidos por todos? Como passam a se perceber? Seria possível pensarmos que na perspectiva da inclusão escolar são produzidas práticas que, com o intuito de incluir, acabando excluindo?

Acreditamos que sim, e por isso nos sentimos mobilizadas a discutir tais questões, entendendo ser urgente problematizar o fato de tais práticas provocarem a configuração de pelo menos “dois grandes grupos [...] dentro das escolas: os deficientes/diferentes/ anormais/ e os normais; eles e a gente; os outros estranhos e nós. Definimos quem “eles” são, em que lugar estamos e onde “eles” devem ficar: aqui e lá, dentro e fora, no centro e à margem” (MENEZES, 2008, p. 10). Temos aqui a diferença compreendida como um atributo instituído (e moralmente aceitável) para marcar um grupo de pessoas em detrimento de outro. Falar de diferença, na perspectiva da escola inclusiva, parece ser falar de deficiência, e assim “o deficiente” passa a ser “o diferente”, aquele que não aprende, o aluno incluído”. Entendemos que tal forma de significar esse conceito pode acabar resultando não na inclusão desse sujeito, mas sim na sua exclusão a partir do momento que delimita a ele o lugar da anormalidade.

Eles estão sabendo mais trabalhar com as diferenças. [...] Agora não, eles vem que lá dentro eles também estão fazendo com que o outro cresça né de uma outra maneira né no convívio, o respeito né, respeitar

o diferente isso eu acho bom. [...] Aos poucos eles foram vendo que o diferente não é assustador, por que uma das coisas que eles tinham muito com o diferente meu Deus o que eu vou fazer na sala? (G.2)

Tais discursos remetem a alguns cuidados, o primeiro deles “quando denominamos ‘o’ diferente, estamos usando uma cadeia de significados que localizam e ordenam espaços e corpos e não estamos nos referindo, necessariamente, à diferença” (LOPES, 2007, p. 19). Quando a diretora G.2 diz que os professores estão respeitando “o diferente” e que “o diferente” não é tão assustador. Esta se refere a um corpo, a um aluno que não é normal, em comparação àqueles que são ditos normais. A compreensão de que “os alunos normais estão sabendo trabalhar com as diferenças” indica aqui uma noção de diferença vista como algo menor, que é indesejado, e que na lógica da educação inclusiva precisa ser tolerada e, sempre que possível, apagada, corrigida.

De acordo com Skliar (1999, p. 22) “o conceito de diferença não substitui, simplesmente, o de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos o de deficiência ou necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo”. Assim,

[...] as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de “pluralidade”; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas [...]; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade (SKLIAR, 1999, p. 22).

Todo aluno é diferente, pois não apresenta uma caracterização fixa, inalterável. Tal diferença existe como produto de um processo histórico, social e político e não depende de aceitação, respeito, tolerância ou boa vontade. “A diferença surge como possibilidade de resistência a políticas excludentes e práticas classificatórias e hierárquicas”. (LOPES, 2007, p. 21).

Na contramão da significação diferença/deficiência, entendemos a deficiência como um produto de discursos e esses como “processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam acerca de como são pensados e inventados os

corpos e as mentes dos outros”. (SKLIAR, 1999, p. 18). Assim, a deficiência é entendida não como “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 a própria ideia de normalidade e com sua historicidade”. (SKLIAR, 1999, p. 18).

Tais demarcações e seus efeitos parecem ser produzidas, naturalmente, na escola com o intuito de melhor conhecer para melhor governar. Faz-se preciso, para tanto, responsabilizar o maior número de pessoas possíveis pela condução de determinados alunos. Cabe à escola organizar-se como uma comunidade, sensibilizando a todos com relação à atenção necessária com os alunos em processo de inclusão escolar. Nesse processo, aqueles que ocupam a condição de colegas parecem ter função privilegiada.

Os colegas né, porque eles a gente vê que eles protegem, eles ajudam, eles auxiliam né. Por exemplo, o P. quando não tá com a monitora eu percebo isso, eles se preocupam. [...] Eles participaram de todas as atividades da gincana, sempre teve uma, alguma coisa que eles poderiam resolver. Eles não ficaram no caso fora. Então tinha a gincana onde, tinha tarefas que eles ajudavam, auxiliavam os outros também ali eles sempre participaram junto. (G.2)

O A. também eles se preocupam "onde o A. tá?." Eles vão procurar. [...] No dia da inclusão, foi feito trabalhos, foram feitos só com os alunos incluídos eles que tiveram que fazer as tarefas né ajudados pelos colegas. (G.1)

São os colegas “normais” que ajudam, protegem, se preocupam com aquele colega “diferente/deficiente/anormal”. Assim, não só o gestor e o professor são responsáveis pela vigilância do aluno em processo de inclusão escolar, pois a gestão da inclusão é responsabilidade de todos (HATTGE, 2007): do gestor ao zelador da escola, ocorrendo, principalmente, na sala de aula, pelo professor e pelos colegas. Todos são responsabilizados e

[...] se todos são responsabilizados, todos podem intervir para que a inclusão ‘dê certo’, todos podem governar, todos estão subjetivados por ela; se todos são responsáveis pela inclusão de todos em diferentes esferas, é objetivo comum o governo pela educação (POSSA, 2013, p. 121).

Como anunciamos, essa capilarização da responsabilidade sobre a condução de alguns alunos pressupõe estratégias de sensibilização na escola. É preciso sensibilizar o

professor, o colega e a comunidade escolar, a partir de atividades relacionadas à educação inclusiva, tais como palestras, apresentações, visitas às instituições, conforme fragmentos a seguir:

Sim, ano passado a gente fez contigo e com a L. né. Esse ano a gente fez, no dia, dentro da gincana da escola. (G.1)

Esse envolvimento com a APAE. [...] Que a gente foi aquele dia, eles vem sempre a gente faz uma ou duas atividades. (G.3)

Foram realizadas palestras para que os professores conhecessem mais sobre esses sujeitos, que pensem uma proposta diferenciada; visitas na APAE para que sejam todos sensibilizados ao se depararem com as capacidades e incapacidades dos alunos. Temos, assim, segundo Machado (2016), as ações que colocam em operação uma “pedagogia da sensibilização”, que por sua vez possui “uma funcionalidade estratégica” na engrenagem inclusiva.

Esse conjunto de práticas volta-se tanto à reinstituição, ao fortalecimento, à reafirmação da inclusão como verdade para aqueles já engajados, quanto para o convencimento mais eficaz daqueles que desconfiam dessa nova forma de convivência. Nesse contexto, parece-me possível problematizar a funcionalidade da pedagogia da sensibilização na economia política da inclusão (MACHADO, 2016, p. 146).

A ação de sensibilizar pode, então, ser lida como uma ação que busca convencer o outro sobre a sua responsabilidade com relação à necessidade de efetivação de práticas inclusivas na escola. E, assim, produzir uma coletividade engajada a assumir, como sua, a tarefa de conduzir esse outro deficiente/diferente/anormal a uma autocondução, cada vez mais próxima da normalidade.

Ainda que tanto a diferença, quanto a deficiência, não possam, e não devam ser corrigidas, a escola inclusiva desenvolve práticas de normalização dos alunos, a partir de estratégias que a própria educação especial operacionaliza dentro da escola, como bem foram destacadas nos discursos dos sujeitos entrevistados: atividades de adaptação do currículo; atendimento do professor de educação especial; presença de monitores em sala de aula; sistema de tutoria pelos colegas. Nesse sentido, Lopes (2007) afirma que:

[...] a escola, entendida como instituição normalizadora, olha para essa diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável

devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza. Tanto a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos “normais” e aqueles ditos “anormais”. (LOPES, 2007, p. 21)

Nessa lógica, entendemos a escola como uma maquinaria de normalização inventada na modernidade como um espaço privilegiado, para que se operacionalize o disciplinamento dos sujeitos, a fim de produzir um sujeito ideal, um sujeito dócil, produtivo, capaz de uma autocondução que lhe dê condições de ingresso e permanência no jogo econômico neoliberal. Maquinaria de normalização cujas práticas são atualizadas e que, na contemporaneidade, procuram efetivar não apenas a correção do aluno, mas também dos percursos, das interações, dos tempos de aprendizagem, entre outros, uma vez que se trata de realizar o que for necessário para que seja possível fazer esse aluno estar na escola, ainda que para isso a produção de discursos sobre ele o localize como especial, descapacitado, estranho, deficiente/diferente/anormal.

Considerações finais

Ao propormos as discussões aqui presentes, partimos de problematizações produzidas no âmbito de um projeto de pesquisa, objetivando analisar os efeitos dos discursos inclusivos nas práticas escolares desenvolvidas por professores. Tal proposição passou a mostrar-se potente, quando, diante da análise de documentos políticos, produzidos sobre a educação inclusiva, percebemos que eles localizam os sujeitos (para quem são destinados) como indivíduos que terão sua anormalidade ressaltada. Nesse sentido, pareceu-nos importante tencionar os discursos que colocam práticas inclusivas em operação nas escolas e as condições produzidas para que tais práticas se efetivem.

A partir do exercício analítico empreendido, passamos a compreender que as estratégias propostas pelas políticas educacionais, ao localizarem na educação especial uma parcela significativa da responsabilidade sob as práticas inclusivas, acabam fortalecendo a demarcação dos sujeitos dentro da relação normalidade versus anormalidade. Tem-se, assim, alunos em processo de inclusão escolar, que devem ser conduzidos, pedagogicamente, pelo professor de educação especial. Esse, pela expertise que possui, deve orientar adaptações; acompanhar monitores; desenvolver ações de

sensibilização; propor relações de tutorias entre os alunos; atender individualmente e, assim, demarcar, permanentemente, o lugar de anormalidade que tais alunos passam a ocupar, ao ingressar na escola.

Os alunos em processo de inclusão escolar, significados na escola pelo atributo da diferença lida como sinônimo de deficiência, permanecem sendo produzidos como sujeitos que avaliados a partir de padrões de normalidade, ocupam o lugar da anormalidade. No olhar hoje proposto, o que se rotula como deficiência “será sempre comparado a um modelo, a uma norma ideal, um valor absoluto em relação ao qual estaremos sempre em falta”. Nesse sentido propomos que a diferença seja “pensada como positividade, como diferença pura e não pelo par platônico da identidade-semelhança, que tem sido, em nosso mundo, o fundamento da noção burguesa da igualdade”. (LOBO, 2015, p. 213).

A partir de uma leitura de inspiração foucaultiana, olhamos para as ações de inclusão escolar, produzidas como imperativas dentro de uma racionalidade neoliberal, como ações que buscam a produção de sujeitos aptos à inserção e permanência nas tramas econômicas. Ocorre que sob a lógica neoliberal as responsabilidades sobre êxitos e fracassos são delegadas aos sujeitos individualmente. Cabe a cada um operar o autoinvestimento que lhe capacite para as relações de concorrência que o mundo neoliberal lhe apresenta. Nesse contexto, considerando o lugar de anormalidade que ocupam, que efeitos essa discursividade pode provocar sob o sujeito com deficiência? Assim, procurando tencionar (aos moldes foucaultianos) aquilo que temos feito de nós, perguntamos, para finalizar (e provocar), se o modo como as práticas inclusivas estão sendo produzidas não tem resultado em uma delimitação cada vez mais potente sobre quem poderá, ou não, estar apto para a sociedade neoliberal?

Referências

- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**. Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007. 23ª Edição.
- FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2013.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault. Uma Trajetória Filosófica**: para além do estruturalismo e da

hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle do risco social. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007, p.189 - 200.

LOBO, Lilian. O nascimento da criança anormal e a expansão da Psiquiatria no Brasil In.: RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault. O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOCKMANN, Kamila; RECH, Tatiana Luiza. A produção e a proliferação de eufemismos na atualidade. **Revista de Educação do IDEAU**, Vol. 7 – n.16, jul./dez. 2012 Semestral.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010.

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

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2009, p. 153-169.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, mai/ago. 2013.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Inclusão escolar e sensibilização**. O risco de conviver e o risco de não conviver. Santa Maria: Caxias, 2016.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes. In: RECHICO, CÍNARA Franco. & FORTES, Vanessa Gadelha. (Orgs). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Roraima: UFRR, 2008. p. 109 – 139.

POSSA, Leandra Böer. **Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor**. Santa Maria: UFSM, 2013. 239f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

POSSA, Leandra Böer; NAUJORKZ, Maria Inês. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 319-328, 2013.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, 1999, v. 24, n. 1, p. 15-32.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 57- 67, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze**. Ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica 2007.

Submissão – 29/10/2019

Aceite – 13/06/2019