

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

MARIUZA APARECIDA CAMILLO GUIMARÃES

**DISPOSITIVOS NORMALIZADORES DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS ENUNCIADOS
DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO**

CAMPO GRANDE/MS

2012

MARIUZA APARECIDA CAMILLO GUIMARÃES

**DISPOSITIVOS NORMALIZADORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
OS ENUNCIADOS DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO**

Relatório de Tese apresentado à Comissão Julgadora como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado e Doutorado do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

CAMPO GRANDE/MS

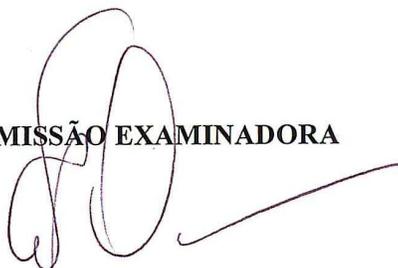
2012

Mariuza Aparecida Camillo Guimarães

**“DISPOSITIVOS NORMALIZADORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS
ENUNCIADOS DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências
Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final
para a obtenção do título de Doutor

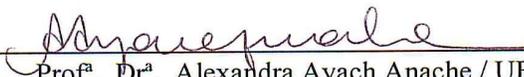
COMISSÃO EXAMINADORA



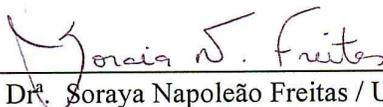
Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS



Prof.ª. Dr.ª. Álda Maria do Nascimento Osório / UFMS



Prof.ª. Dr.ª. Alexandra Ayach Anache / UFMS



Prof.ª. Dr.ª. Soraya Napoleão Freitas / UFSM



Prof.ª. Dr.ª. Marilda Moraes Garcia Bruno / UFGD

Campo Grande-MS, 24 de setembro de 2012

Dedico este trabalho a tantos quantos lutam por uma educação gratuita, de qualidade e inclusiva. Aos pais, pessoas com deficiência e movimentos sociais que acreditam que é possível construir uma sociedade sem preconceitos, onde a diferença seja valorizada e acolhida como normal. Transgredir é possível!

AGRADECIMENTOS

Ainda não fui convencida de que existimos em nós mesmos, finitamente, por isso, agradeço a Deus o privilégio da vida, da inteligência e da humildade que me trouxe até aqui.

Aos professores da escola e da vida, que me ensinaram que obstáculos existem para serem transpostos.

A minha família, mãe, irmão, irmãs, cunhados(as), sogra, sobrinhos(as), braços fortes sempre disponíveis para todas as horas, mesmo que seja para chorar junto e compartilhar as alegrias e tristezas dos pontos finais, e são muitos.

Aos meus filhos naturais, Junior, Thamine e Emanuel e minha filha “emprestada”, Jéssica, hoje adolescentes, que mais uma vez esperaram por mim, perguntando quando isto iria terminar.

Ao meu marido Mario, que quase sabe de cor e salteado esta tese de tanto ouvir as diversas hipóteses levantadas.

Aos meus irmãos na fé, que oraram por mim nesta jornada, que só pode ser concluída com muita fé e esperança.

Aos amigos, amigas, companheiros e companheiras, que souberam compreender minhas ausências e àqueles que, de tanto me ouvir falar sobre meu tema, terminaram “quase” especialistas no assunto.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na pessoa da Profa. Eliza Emilia Cesco, à época Gerente da Unidade de Campo Grande, e demais colegas, que me incentivaram e me convenceram da importância dessa etapa na jornada de ser professora.

À equipe da UFMS, hoje minha casa, por onde trilhei ricos caminhos e agora recomeço com outro papel, não mais o de aluna, mas de professora.

Aos meus amigos do Grupo de Estudo e Investigação Acadêmica no Referenciais Foucaultianos (GEIARF), que me ouviram falar inúmeras vezes do meu trabalho e deram importantes sugestões. No nome da Tatiana Calheiros Lapas Leão, minha revisora predileta, agradeço a tod@s.

Aos professores do Curso de Doutorado em Educação da UFMS, exímios puxadores de orelha que nos fazem crescer imensamente.

Em especial ao meu Orientador Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório, presença constante na minha vida desde a graduação e que hoje posso chamar, sem medo de errar, de **Meu Mestre**.

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

As luzes que descobriram as liberdades
inventaram também as disciplinas.

Michel Foucault

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática a educação inclusiva, lida a partir dos dispositivos normalizadores contidos nos enunciados dos Conselhos de Estaduais de Educação, enquanto espaços regulatórios produtores de discursos das mais diferentes ordens da educação básica, e que tentam regulamentar pela normalização o atendimento educacional a pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, via o paradoxo da inclusão, omitindo as práticas culturais presentes na sociedade regrada por mecanismos de exclusão, de alijamento de direitos a educação. Tem-se como objetivo analisar os enunciados contidos nestes discursos por intermédio dos documentos oficiais dos sistemas de ensino, com especial destaque as normas da educação especial, elaboradas e aprovadas no período de 2001 a 2010, pelos conselhos de educação, no âmbito dos Estados da Federação brasileira, tendo como balizadores a Resolução CNE CEB nº. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer CNE CEB nº. 17/2001) e o Documento que orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visando a explicitar as verdades constituídas pelo poder político sobre a educação especial / educação inclusiva como uma das estratégias vigentes para a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. A coleta das informações levantadas ocorreu nas leituras de um conjunto de outros documentos oficiais, e, ainda, por meio de uma pesquisa bibliográfica com o propósito de compreender como são constituídas as práticas culturais na elaboração de novas verdades da temática em estudo, enquanto um dos dispositivos filosófico-ideológico. As observações e análises dos enunciados se deram a partir do referencial foucaultiano, buscando dentre outros os conceitos de discurso e de normalização, para explicitar os elementos contidos e omitidos, que condizem ou não, com as práticas sociais vigentes. As reflexões conduziram a evidenciação de que as concepções prescritas para o modelo de educação inclusiva presentes na literatura não se coadunam com as normas estabelecidas posto estas se consituírem em dispositivo normalizador, portanto excludente. As omissões de elementos nos enunciados demonstram que as normas regulatórias vigentes impedem o entendimento dos reais propósitos do poder político, não constituindo regra para a prática social esperada pelo que é indicado ou proposto. Com isso, as reais intencionalidades da regularização da inclusão escolar, embora constituída a partir de um dispositivo, por conta de que as estruturas, aonde as relações de saber e poder convergem, demonstram outros enunciados, nos quais reforçam as relações de assujeitamento, transformando em mais um dispositivo do poder político vigente, de exclusão.

Palavras-chave: Discursos; Educação Inclusiva; Normalização; Conselhos de Educação.

ABSTRACT

This research had for its theme Inclusive Education, having for its point of departure the normative dispositions contained in the State Education Councils' directives, insofar as they constitute regulatory spaces that produce discourses of different orders in Fundamental Education, attempting to regulate via normative procedures for the educational attention paid to persons with special educational necessities in ordinary schools, via the paradox of inclusion, omitting cultural practices present in a society ruled by mechanisms of exclusion and the reduction of the rights to education. Its objective was to analyze enunciations contained in the discourses presented in official documents of schooling systems, with particular emphasis on the norms for special education, elaborated and approved by the Education Councils between 2001 and 2010, within the scope of the states of the Brazilian Federation, having for their directive Resolution CNE CEB N° 2/2001, that instituted the National Directives for Special Education at the level of Basic Education [CNE CEB Report N° 17/2001] and the document orienting the National Policy for Special Education within the Perspective of Inclusive Education [2008], aiming at explicating truths constituted by the public powers on special education/inclusive education as one of the ongoing strategies the educational schooling of students with special education needs. Data was collected through the reading of a batch of other official documents, in addition to a bibliographical research with the aim of understanding the constitution of cultural practices in the elaboration of new truths on the theme studied, as one of the philosophical-ideological dispositives. The observation and analysis of the enunciations were achieved based on Michel Foucault's theoretical reference, with special reference to the concepts of discourse and normalization, among others, in order to explicit contained and omitted elements that relate or do not to current social practices. Reflections led to the evidencing that the proscribed conceptions of the model of inclusive education present in the literature do not coadunate with the established norms, given that these constitute themselves in normative, thus excluding dispositives. The omissions of elements in the enunciations demonstrated that the existing regulatory norms impede the understanding of the real aims of the constituted powers, not constituting a rule for social practice, expected with what had been indicated or proposed. With this, the real intentionalities of the regulation of inclusive education, although constituted by a dispositive, given that the structures where relations of knowledge and power converge, demonstrate other enunciations that reinforce relations of subjection, being transformed in yet another excluding mechanism of the already existing political power.

Keywords: Discourses; Inclusive Education; Normalization; Education Councils.

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu pour thématique l'éducation inclusive ; ayant pour point de départ les dispositifs normatifs contenus dans les directrices des conseils d'Éducation des états, en tant qu'espaces régulatrices productrices des discours des ordres les plus différentes de l'éducation fondamentale, et qui essayent à régler, par la normalisation, l'accueil éducationnelle des gens avec des nécessités spéciales, dans les écoles ordinaires, au travers du paradoxe de l'inclusion, omettant les pratiques culturelles présentes dans la société réglée par les mécanismes d'exclusion, de réduction de droits à l'éducation. Elle avait pour objectif l'analyse des énoncés contenus dans ces discours par l'intermédiaire des documents officiels des systèmes d'enseignement, avec l'emphase particulier sur les normes de l'éducation spéciale, élaborées et approuvées par les Conseils d'Éducation pendant la période 2001 à 2010, par les conseils dans le cadre des États fédératifs brésiliens, ayant pour le cadre la résolution CNE CEB, n. 2/2001, qui institue les Directrices Nationales pour l'Éducation Spéciale dans la perspective de l'Éducation Fondamentale [Rapport CNE CEB, n. 17/2001] et dans le document que oriente la Politique National de l'Éducation Spéciale dans la perspective de l'Éducation Inclusive (2008), essayant à expliquer les vérités constituées par le pouvoir public sur l'éducation spécial / éducation inclusive comme une des stratégies en vigueur pour l'éducation scolaire des enfants avec des nécessités éducationnelles spéciales. La collecte des données choisies eut lieu dans les lectures d'un groupe d'autres documents officiels et, de plus, moyennant une recherche bibliographique en vue de comprendre comment sont constituées les pratiques culturelles dans l'élaboration de nouvelles vérités de la thématique étudiée, en tant qu'un des dispositifs philosophico-idéologique. Les observations et analyses des énoncés ont été données à partir du référentiel foucauldienne, recherchant d'entre autres, les concepts du discours et de la normalisation, pour expliquer les éléments contenus et omis, qui sont en accord ou non, avec les pratiques sociales en vigueur. Les réflexions se sont conduit à la mise en évidence que les conceptions prescrites par le modèle d'éducation inclusive présentes dans la littérature ne se rejoignent pas avec les normes établies, puisque celles-ci se constituèrent en dispositif normalisateur, pourtant, excluant. Les omissions d'éléments dans les énoncés démontrent que les normes régulatrices en vigueur empêchent l'entendement des propos réels du pouvoir politique, en ne pas constituant comme règle pour la pratique social espérée pour ce qui est indiqué ou proposé. Avec ceci, les réelles intentionnalités de la régularisation de l'inclusion scolaire, même constituée a partir d'un dispositif, à cause des structures où les rapports de savoir e de pouvoir convergent, démontrent d'autres énoncés, dans lesquels se renforcent les rapports d'assujettissement, transformant en encore plus un dispositif du pouvoir politique en vigueur, d'exclusion.

Mots-clés : Discours ; Éducation Inclusive ; Normalisation ; Conseils d'Éducation

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BA – Bahia
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRAMPS - Centro de Assistência Médica, Psicopedagógica e Social
CEADA - Centro Especial de Atendimento ao Deficiente da Audio-comunicação.
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CIEESP - Centro Integrado de Educação Especial,
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CE – Ceará
DPEE- Diretoria de Políticas de Educação Especial
ES – Espírito Santo
FENAPAE – Federação Nacional de pais e Amigos dos Excepcionais
FENASP – Federação Nacional da Pestalozzi
FUNDEB – Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
IBC - Instituto Benjamim Constant
ISMAL - Instituto Sul Matogrossense para Cegos “Florivaldo Vargas”
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MS - Mato Grosso do Sul
ONU – organização da Nações Unidas
RR - Roraima
SCIELO – Scientific Electronic library On Line

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED - Secretaria de Estado de Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial do MEC

SP – São Paulo

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UIAPs - Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WEB – World Wide Web

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
2 OS ENUNCIADOS DE VERDADE: A CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS	31
2.1 Os artefatos históricos e os dispositivos disciplinares	44
2.2 Os enunciados: os dispositivos disciplinares na produção do conhecimento	55
2.3 As estratégias na Produção Oficial sobre Educação Inclusiva	75
3 A NORMALIZAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO: OS ENUNCIADOS DISCURSIVOS NAS NORMAS DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	80
3.1 Os enunciados da educação brasileira nas constituições	80
3.2 Os enunciados na educação especial brasileira	91
3.3 Os Dados e a Análise: os enunciados nas normas dos conselhos de educação sobre o processo de inclusão	96
3.3.1 Os discursos enunciativos nas normas dos Conselhos de Educação	106
3.3.1.1 <i>Enunciados – Normas entre 2001 e 2007</i>	107
3.3.1.2 <i>Enunciados – Normas posteriores a 2008</i>	109
4 AS CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS (DES) CAMINHOS DA NORMALIZAÇÃO DA INCLUSÃO PELOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO	121
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE 1 – O Estado do Conhecimento	140
APÊNDICE 2 – Dados da Pesquisa	167
APÊNDICE 3 – WEBSites Consultados	174

1 APRESENTAÇÃO

A educação especial é uma temática que aparece na literatura, aproximadamente, por volta do século XVI, desde então se podem observar nos estudos de Mazzotta (2005); Pessotti (1984) e Beyer (2010), entre outros, as tentativas de se obter um modelo que seja eficiente no atendimento escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais¹.

Diversos modelos foram sendo estabelecidos para a educação especial, médico, médico-psicopedagógico, integração e, por último, a perspectiva da inclusão. Esses modelos que representam referenciais filosófico-ideológicos e norteiam as ações da área convivem entre si e se intercompletam significando que nenhum deles foi superado, eliminado ou ainda concretizado.

A partir da década de 1990, as políticas emanadas das orientações dos organismos internacionais passam a usar novas terminologias que, no Brasil, ficam entendidas como inclusão, adotando a premissa de que todas as crianças deveriam estar na escola, independentemente de suas condições físicas ou sensoriais ou dificuldades de aprendizagem.

Como discursos de possibilidades, de receios e de medos, a emergência de tal propositura acompanha os movimentos mundiais de respeito às diferenças e às diversidades, que encontram sustentação pelos marcos orientadores, dentre eles, das conferências internacionais realizadas nas últimas décadas, que resultaram em documentos, tais como, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). As orientações emanadas destes documentos se apresentam como um paradoxo², que tenta dar características de uma possível necessidade de incluir, pela exaustão do modelo de exclusão social presente na sociedade contemporânea para o qual deveria se dar uma resposta.

¹ A expressão “necessidades educacionais especiais” aparece na literatura pela primeira vez no Relatório Warnock, em 1978. Nesse documento apresenta-se também como necessidades educativas especiais, entendida como sinônimo de necessidades educacionais especiais, em Sasaki, em entrevista à Revista Integração (1998). A citada expressão será utilizada neste trabalho quando for tratada genericamente. Quando de tratar de documentos e/ou produção do conhecimento, atuais, serão usados deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme descrição constante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador da educação especial no âmbito do órgão executivo do Sistema Federal de Educação, proposta pelo Ministério da Educação (MEC).

² Movimento de elaboração do conhecimento, enquanto um discurso oriundo das diferentes práticas culturais, possibilitando a apropriação de diferentes concepções em busca de uma possível verdade. Busca constante de uma consolidação paradigmática (positivismo).

Este discurso de verdade sobre a inclusão, em processo de consolidação como referência filosófico-ideológica da educação especial, é a temática deste trabalho, que foi se construindo a partir das vivências, estudos e experiências que indicaram os dispositivos normalizadores, entre eles os conselhos de educação no âmbito dos Estados e do Distrito Federal, cujas normas tendem a reproduzir os discursos constantes dos documentos norteadores emanados das organizações internacionais e nacionais, desconsiderando o que seu papel precípua de atendimento às especificidades de seu sistema de ensino.

A definição pela temática da educação inclusiva no espaço da regulamentação por meio dos conselhos de educação no âmbito dos estados brasileiros³ por esta pesquisadora faz parte de toda uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Pessoal, em função do envolvimento político com a educação especial, que ultrapassa o aspecto profissional e que faz militante de uma causa, em defesa do direito à dignidade das pessoas em qualquer condição, espaço e tempo.

Ressalta-se que, na formação acadêmica, esse assunto foi pautado, inicialmente, no Curso de Pedagogia, onde foi ministrada uma disciplina sobre educação especial, o que proporcionou o contato com as organizações que faziam o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais em Campo Grande, MS, dentre elas, o Centro Especial de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos “Florivaldo Vargas” (ISMAG) e o Centro de Assistência Médica, Psicopedagógica e Social (CRAMPS).

Dos estudos e das experiências profissionais fez-se uma decisão pelo curso de especialização nessa área, cujo ingresso ocorreu em 1998, tendo concluído em 2001, com a defesa pública de monografia. Nesse curso foi realizada a pesquisa intitulada “Ações Governamentais para a Integração da Pessoa com Deficiência nas Escolas da Rede Pública Estadual no Mato Grosso do Sul” (GUIMARÃES, 2000). Esse trabalho visava à sistematização dos processos desenvolvidos no Estado desde a sua criação até o final dos anos de 1990.

Em 2003, com o ingresso no Mestrado em Educação, foi desenvolvida a pesquisa que resultou na dissertação intitulada “A Normalização na Prática Pedagógica e a Constituição do Conceito de Inclusão nas Escolas Comuns da Educação Básica” (GUIMARÃES, 2005). Na citada pesquisa, abordou-se a temática educação inclusiva, analisando os discursos constituídos a partir das vozes dos gestores de Educação Especial, nos

³ Será utilizado o termo conselhos de educação no âmbito dos estados brasileiros por entender que conselhos estaduais de educação excluiria o Conselho Distrital de Educação do Distrito Federal.

26 Estados brasileiros e no Distrito Federal, cujos dados foram pinçados a partir da pesquisa “Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros: Dez Anos de Aprovação, Implantação e Implementação”, realizada por Osório, Prieto e Freitas⁴, quanto ao impacto da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) nas políticas governamentais no âmbito da educação brasileira.

Na área profissional, o envolvimento com a temática da educação especial se deu pelo contato como técnica em educação especial no período de 1993 a 2001, atuando nas Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs), de 1993 a 1996; no Centro Integrado de Educação Especial (CIEESP), de 1997 e 1998; e, na Unidade de Inclusão, de 1999 a 2001.

Essa experiência proporcionou o contato com a escola, seus conflitos, conceitos e concepções sobre o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, o que foi profícuo do ponto de vista da apropriação de conhecimentos necessários ao domínio de saberes sobre a área, possibilitando a produção de novos entendimentos e consequentemente a ampliação dos espaços para a discussão e disseminação dessas ideias construídas a partir dessa práxis.

O acúmulo de saberes e de experiências credenciou-me como formadora da área, atuando em diversos programas, tais como: Estudos Adicionais em Deficiência Mental/Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) (1989); Programa Educar para a Diversidade/MEC/SED/MS (2000; 2001; 2003); Curso de Extensão de Políticas Públicas de Educação Especial/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2005), além de participação em consultorias, assessorias, cursos e palestras em diversos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. Nesse percurso, houve, ainda, a participação em cursos de formação na área, grupos de estudos, projetos de pesquisas, dentre outras atividades de aperfeiçoamento de conhecimentos sobre o assunto.

Em 2003 foi-me possibilitada uma nova experiência, a nomeação como conselheira do Conselho Estadual de Mato Grosso do Sul, em complementação ao mandato de representação dos movimentos populares. Naquele momento estava em andamento a elaboração da norma da educação especial, educação do campo e educação para as relações étnico-raciais, em cujas comissões fui integrada, considerando o caráter de diversidade das temáticas.

⁴ Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto/Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo; Profa. Dra. Soraia Napoleão de Freitas/Universidade Federal de Santa Maria/RS (2005).

Esse processo no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul prevê a realização de escutas da comunidade, que podem ser por meio de reuniões e, obrigatoriamente, em audiências públicas. Isso permitiu a observação dos diversos discursos que constituem as representações dos segmentos objeto da normatização. Considerando-se o entendimento de Foucault (1971, p. 2), de que “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos [...]”, as manifestações dos segmentos demonstraram os embates entre as diversas verdades possíveis em conformidade com os desejos manifestos para cada uma. Mas, cabia tão somente aos conselheiros a decisão.

A vivência nesses processos de elaboração de normas, combinadas com os estudos foucaultianos desenvolvidos nesse mesmo período no Curso de Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), levou a questionamentos sobre a eficácia das normas construídas a tantas mãos, mas definidas por um grupo de conselheiros, que, por mais que possam ter o desejo de atender ao clamor daqueles que serão o público-alvo da norma, não é possível atender a todas as reivindicações que são apresentadas pelos segmentos.

Esses questionamentos que, de certa forma, foram analisados na pesquisa realizada durante o Curso de Mestrado, ainda não foram suficientes para dar respostas às inquietações sobre os processos de constituição de uma educação inclusiva que oferecesse uma escolarização de qualidade às pessoas historicamente excluídas e, em função disso, decidimos dar continuidade a esses estudos no Curso de Doutorado em Educação, cujo relatório estamos agora apresentando.

Inicialmente, havia o entendimento de que a temática norteadora da pesquisa deveria ser as normas elaboradas pelos conselhos de educação dos Estados brasileiros e do Distrito Federal. No entanto, o desenrolar dos estudos, conforme preconiza o referencial foucaultiano, indicou que a temática da pesquisa, o que deveria nortear as discussões, seria a educação inclusiva, como constituição dos discursos e práticas sociais deles decorrentes.

As normas não existem em si mesmas, mas são resultados de enunciados que são forjados nas lutas do poder político, portanto, sem a compreensão desses discursos norteadores, as normas não falariam por si mesmas, era preciso explicitar os enunciados para perceber as omissões e os discursos enunciativos nelas presentes.

A análise dos discursos sobre a educação inclusiva e a evidenciação das contradições, referentes aos modelos adotados, determinam as ações da educação especial. Um desejo de verdade manifestado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a)⁵, emanada do Ministério da Educação (MEC), não se coaduna com as normas vigentes, dentre elas, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).

A primeira tenta estabelecer um novo discurso enunciativo determinando algumas práticas sociais em direção ao que se denomina educação inclusiva, e a segunda, como normativa do órgão próprio do Sistema Federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aponta para práticas sociais⁶ que, nos discursos da primeira parecem superados, colocando em questionamento a própria hierarquia de poder normativo do aparato jurídico do País, na medida em que um documento orientativo se sobrepõe a uma norma do órgão máximo de normatização no país para a educação.

Há um choque de instâncias e de entendimentos das funções dos órgãos normativos, executivos e legislativo, na medida em que uma política deve ser consolidada por meio de uma lei ordinária, que se não for autoaplicável deve ser objeto de normatização por parte do executivo por meio de decreto e, no caso da educação, a depender de sua operacionalização, ser submetido ao Conselho Nacional de Educação.

As leis e normas, entendidas por Foucault (2005a), são instrumentos de disciplinarização da sociedade e estão a serviço de um poder político constituído por meio do saber-poder, mas que se expressam em forma de instituições criadas para dar consecução a seus objetivos de submissão a verdades previamente estabelecidas e que pretendem estabelecer um modelo de docilização e produtividade do homem e a construção das normas sobre o processo de inclusão explicitam este jogo de poder, na medida em que transgridem suas próprias regularizações.

Em função disto a compreensão da temática exigiu estudos sobre a organização da legislação no Brasil, no que se refere às leis de garantias de direitos, em tentativas de regularidade cumprindo o Estado com seu papel, por intermédio da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que tem como fundamentos soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político, o que indica, dentre outros, as tentativas de direitos à igualdade, educação, saúde, habitação, demarcando assim a condição de um Estado democrático de direito.

⁵ O documento aqui intitulado como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e assim denominado ao longo do trabalho deverá ser entendido como um documento orientador das práticas da educação especial no âmbito do Órgão máximo de Educação do país, o MEC.

⁶ Denominamos de práticas sociais aquelas ações realizadas a partir do “[...] saber das pessoas e que não é de forma alguma um saber comum, um bom senso, mas ao contrário, um saber particular, regional, local, um saber diferencial [...]” (FOUCAULT, 2007, -, 170)

Quando se trata da garantia de direitos das pessoas com deficiência, a legislação brasileira tem acompanhado os movimentos políticos mundiais, e prescrito, em suas regularizações, um conjunto de dispositivos necessários aos citados direitos. O direito, que pressupõe uma concessão do Estado e ao qual se refere à Constituição, estende a todos os brasileiros como princípio, e quanto à pessoa com deficiência, garante, dentre outras áreas, o direito à educação, presente no inciso III, do art. 208: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988)

Esse direito constituído, por meio da Carta Magna vigente no país, deve ser entendido como “[...] direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo, [...]” (FOUCAULT, 2002a, p. 287), no âmbito das cartas magnas brasileiras, pois traz garantias a esse público que, apesar de constar de leis ordinárias, não constou das constituições anteriores; é um jogo de poder que suscita diversos entendimentos na medida em que não é determinativo, apenas induz a uma possível verdade quando se movimenta entre dispositivos jurídicos, em maior ou menor nível hierárquico no aparato de judicialização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº. 9.394/1996 ao regulamentar os artigos da Constituição Federal, referentes à educação, estabeleceu o atendimento de pessoas com deficiência, “[...] preferencialmente na rede regular de ensino [...]”, podendo ser oferecidas em “[...] classes, escolas ou serviços especializados [...]”, estabelecendo, portanto, a liberdade de escolha entre escolas comuns, escolas especiais, ou outras instituições. (BRASIL, 1996, Art. 58).

Ressalta-se que a referida Lei não enuncia a inclusão como um modelo educacional, no entanto, encerra-se, no parágrafo único, do art. 60, afirmando: “O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento dos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições [...]”, indicando a regra para o atendimento nas escolas comuns, mesmo que as escolas especiais continuem recebendo subvenção pública. (BRASIL, 1996, Art. 60)

Na linha das discussões dos organismos internacionais na década de 1980, o Brasil adota o modelo da integração para a educação especial, ainda que permeado pelo pressuposto médico-psicopedagógico. Este processo se consolidou com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial em 1994. No entanto, deve-se ressaltar que na década de 1990, no âmbito das discussões dos movimentos mundiais, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e, posteriormente, com a Conferência Mundial sobre

Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, instala-se um novo discurso voltado ao modelo, que é denominado de Inclusão.

As políticas públicas brasileiras só adotaram esta nova concepção a partir dos anos 2000, com a manifestação do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu diretrizes para a educação especial na educação básica, por meio do Parecer CNE/CEB n. 17/2001 (BRASIL, 2001a) e da Resolução CNE/CEB n. 02/2001 (BRASIL, 2001b), onde se conceitua a inclusão e aponta uma série de aspectos que deverá ser implementada pelos sistemas de ensino para a efetivação de uma perspectiva de escola inclusiva, considerando as diferenças presentes no interior da escola e enfatizando a importância e respostas educacionais adequadas a essa possibilidade.

A manifestação do Conselho Nacional de Educação aponta a modalidade da educação especial na superação do modelo vigente até então definindo a inclusão:

Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001a, p. 26).

A partir dessa definição, as pesquisas sobre a temática foram intensificadas⁷ e as políticas públicas e as normas nos organismos norteadores da educação nos âmbitos estaduais e municipais foram adequadas a esse novo discurso filosófico-ideológico para a organização da educação especial no país.

A partir do pronunciamento do Conselho Nacional de Educação, os conselhos de educação estaduais e o do Distrito Federal elaboraram as suas normas. E são estas normas que se pretende aqui estudar, verificando, por meio de seus enunciados, o entendimento de inclusão, o público a que se destinam, as previsões e provisões necessárias à efetivação de uma escola inclusiva, os profissionais necessários a esse atendimento, o apoio pedagógico especializado a ser disponibilizado à escola, dentre outros aspectos relevantes para o atendimento do objetivo proposto nesta pesquisa.

Importa ressaltar que as citadas normas são construídas por instituições estatais, que à parte de sua complexa constituição e de suas diversas representações, elas devem ser

⁷ O levantamento realizado por esta pesquisadora no Estado do Conhecimento indica um crescimento das pesquisas sobre a temática, em nível de Mestrado e Doutorado, em torno de 20%, considerando-se o período compreendido entre 2001 e 2009.

compreendidas como um espaço de poder, onde forças diversas desenvolvem suas lutas. No entanto, prevalece, a sua condição de controlar, seccionar, estabelecer ritos de igualdade e diferença, entre os usuários de suas produções.

Como espaços institucionais, estas derivam da organização do Estado que tem, como prerrogativa ou atribuição, a mediação dos conflitos. Para tanto, ao normatizar, evidencia-se a sociedade disciplinar, forjada pelas histórias de verdade e sua sedimentação por meio de estratégias jurídicas: as leis, que são entendidas e regulamentadas conforme os interesses e necessidades da organização social (FOUCAULT, 2005a).

A discussão dessas normas exige a compreensão dos enunciados que serão realizados de documentos nacionais e internacionais que os constituem, e, ainda, dos discursos que são forjados a partir desses enunciados. Para isso buscar-se-á nos fragmentos constantes nas constituições brasileiras, desde o Império até a de 1988 e nas leis educacionais que estabelecem diretrizes e bases para a educação, esses discursos normalizadores, como um contínuo do seu processo histórico.

Para refletir sobre essas regulamentações, é necessário entender que elas expressam os discursos do poder político, independente de suas construções e que serão sempre resultado do desejo e da vontade de verdade de elementos revestidos de legitimidade institucional, pois são integrantes do Estado. O conceito de participação permeia o parlamento e evidencia os resultados de sua ação: as leis são sempre resultados das decisões da maioria, que representam um dos lados do poder, e, conforme Foucault (1999, p. 81), ocorrem sempre o “[...] triunfo de uns e a submissão de outros”.

Quando se trata de normas educacionais elaboradas pelos conselhos de educação, independentemente de sua conclusão, elas representarão sempre um lado e um olhar e são nuances que se pretende aqui estudar, explicitar suas contradições. São essas tentativas de novos entendimentos e rupturas como verdades, “aceitas”, “incontestáveis”, podendo ser revistas, olhadas por um outro elemento: o processo de atendimento escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais, como possibilidades de outras condições.

É claro que, a despeito do significado que se possa dar aos conselhos de educação no decorrer de sua história, a partir de 1911, quando eles aparecem pela primeira vez como uma instituição oficial, não se pode negar a sua importância nos processos de democratização e descentralização das ações governamentais na área da educação. (GARCIA, 2004).

Nesse sentido, estudar essas instituições, seu papel na educação brasileira e na elaboração de normas que contemplam as especificidades regionais e locais, designa a relevância desta pesquisa, especialmente, em se tratando de temática tão polêmica quanto à

educação inclusiva, que deve permear toda a organização escolar e sobre a qual não foram encontradas pesquisas na Base de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no levantamento realizado para o Estado do Conhecimento. (Apêndice 1)

Sua relevância está também na evidenciação dos dados sobre os processos de consituição da construção de uma política para uma escola inclusiva, neste momento histórico em que o órgão responsável constitucionalmente pela coordenação da educação nacional – o Ministério da Educação - está implementando uma nova política, com uma nova visão, quando os conselhos de educação aprovaram suas normas a partir de 2002, com uma concepção ainda centrada nos modelos da integração, sem renunciar ao modelo médico, mas intencionando o modelo de inclusão, conforme preconizado pelas normas aprovadas pelo CNE em 2001.

A história do presente que se intenta fazer busca a explicitação do que está acontecendo agora, com suas contradições e embates entre o poder político e os movimentos de resistência, expresso nas normas dos conselhos de educação que, admitem, em sua maioria, a convivência entre escolas comuns e especiais, e dados são publicados pelo MEC dando conta dos limites das mantenedoras públicas em todo o país, tendo em vista a falta ou a escassez de recursos, considerados fundamentais para a organização de uma estrutura educacional e pedagógica necessária ao atendimento do público a que se destina a educação especial (FUNGHETTO et al., 2006).

O Documento Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros (FUNGHETTO et al., 2006), resultado da pesquisa que levantou dados sobre os dez anos da Declaração de Salamanca, que apontou as citadas dificuldades, também indica avanços, como o crescimento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns, criando uma demanda que não poderá mais ser ignorada pelos gestores públicos e que exige ações concretas para a viabilização da educação inclusiva prescrita nas leis e normas atuais.

O encontro entre as necessidades de produção de relações que privilegiem a igualdade e o contraponto apontado pela pesquisa citada, as dificuldades de sua operacionalização, não devem ser entendidos como uma motivação para a desresponsabilização da escola, mas como um ponto de reflexão para a definição de seus fundamentos teóricos e metodológicos, e quando for o caso, de resistência e transgressão para a sua efetivação. A consolidação de práticas sociais inclusivas exigem a compreensão do lugar ocupado pelo discurso da educação inclusiva na sociedade e na escola e seu papel nas relações de saber poder circulantes na sociedade.

As relações de saber poder estão na sociedade em constante movimento, no qual o poder político busca a omissão e a desqualificação de saberes e o combate cujas resistências tentam fazê-los emergir para evidenciar as contradições que os mantêm. O poder está vinculado à capacidade de produção de verdades, entendidas como saberes qualificados, que é o que o mantêm. “Somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la”. (FOUCAULT, 2002a, p. 29). A verdade é o discurso qualificado pelo poder político e por quem o emite, se constituindo em regra e definindo a prática social.

Os trâmites, os debates, as decisões refletem essas relações de saber poder; esses embates e combates entre os desejos de verdade de uns e de outros. Isto é que se pretende explicitar neste trabalho, buscando fragmentos, verdades, ditos e não ditos, para evidenciar as possibilidades de garantir à pessoa com deficiência um tratamento de iguais, e, de diferentes, quando necessário.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar os discursos presentes nos documentos oficiais dos sistemas de ensino, com especial destaque para as normas da educação especial, constituídas pelos conselhos de educação no âmbito dos Estados da Federação brasileira, elaboradas e aprovadas no período de 2001 a 2010, tendo como marcos a Resolução CNE CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), visando a explicitar as verdades constituídas pelo poder político sobre a educação especial/ educação inclusiva⁸ como estratégias para a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Elegeram-se, ainda, como objetivos específicos: analisar os processo de constituição dos enunciados, suas origens e intencionalidades que os consolidaram como verdades; evidenciar as contradições e as intencionalidades presentes nos discursos; apresentar os elementos da constituição dos sistemas de ensino e os dados deles emanados sobre a educação especial/educação inclusiva, explicitando as verdades emanadas dos órgãos oficiais que

⁸ As expressões educação especial/educação inclusiva serão utilizadas em função de que em algumas normas elas têm sido utilizadas como sinônimos, especialmente nas normas e literaturas elaboradas após a definição da educação inclusiva como modelo educacional, tendo como centro a matrícula em classes comuns e o Atendimento Educacional Especializado como lócus de recursos e de apoio aos alunos antes elegíveis para a educação especial.

normatizam a educação; e analisar os dados mediante o referencial teórico, explicitando as ideias que comprovam ou refutam a tese.

Os estudos preliminares indicaram que os conselhos de educação no âmbito dos Estados brasileiros são órgãos normatizadores da educação para o Sistema Estadual/Distrital de Ensino. No entanto, as normas neles elaboradas, discutidas e aprovadas, não se configuram em práticas sociais na medida em que a norma, em seu princípio, não constitui regra⁹. As regras são consolidadas a partir das práticas sociais desenvolvidas naquele dado espaço, a partir de suas próprias relações de poder e saber.

Para a coleta dos dados foram destacados os discursos consolidados dos enunciados que nortearam a constituição das normas: **educação para todos, educação como direito social, educação obrigatória e educação inclusiva** (grifo nosso), entendendo que esses indicam a base das leis e normas aprovadas no país e, conseqüentemente, a posição adotada pelos conselhos de educação, fonte da pesquisa. Para tanto, servir-se-á das abordagens fornecidas por Foucault (2005a) sobre a formação das modalidades enunciativas, das quais se destacam: primeiro, Quem fala? – a linguagem própria do grupo e a partir de quais enunciados se manifesta; e segundo, De onde fala? – a instituição legitima o discurso produzido pelas relações saber-poder que a compõem.

A referida coleta de dados deu-se por meio de pesquisa documental, abordando documentos oficiais, tais como: as constituições brasileiras de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e a de 1988, ora vigente; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001a); a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001b); O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular (BRASIL, 2004); Educação Inclusiva: Documento Subsidiário da Política de Inclusão/SEESP/MEC/2005 (BRASIL, 2005); indicação CEE/MS nº 44/2005 (MS, 2005); e documentos dos Conselhos Estaduais de Educação, abrangendo as normas da educação especial, bem como o regimento interno e outros.

Foram consultadas, ainda, obras de Anache (2008); Beyer (2010); Carmo (2001); Foucault (1971; 1997; 1999; 2002; 2005; 2006); Funghetto...[et al]. (2006); Garcia (2004); Guimarães (2005); Mendes (1999); Osório e Osório (2004); Osório (2010); Osório (2011); Pessotti (1984); Mazzota (2005), dentre outros pesquisadores da educação especial, caracterizando assim uma pesquisa bibliográfica

⁹ Para este trabalho fez-se o entendimento de que as normas são instituídas e legitimadas pelo poder político; as regras são instituídas e legitimadas pelas práticas sociais que se constituem a partir das subjetivações daquele espaço em que são executadas.

A articulação entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental propiciou a compreensão do dito e do não dito nos documentos oficiais consultados e o contexto em que as concepções de educação e de conselhos de educação foram constituídas no Brasil, partindo do pressuposto de que a lei ou o sistema judiciário não foi criado para promover justiça, mas para favorecer os grupos detentores de poder saber (FOUCAULT, 2005a). A relação entre a literatura e os documentos oficiais evidenciou as contradições entre o que a norma aponta e o que as pesquisas estão constatando sobre as práticas sociais desenvolvidas no âmbito da educação.

A pesquisa, em princípio, abrangeria o período de 2001, ano de aprovação da Resolução CNE/CEB n. 02/2001 (BRASIL, 2001b), até o ano de 2009, considerando-se que o Ministério da Educação publicou o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (BRASIL, 2008a), após amplos debates com participação dos segmentos da sociedade vinculados à educação especial, e que alterou significativamente as concepções da educação especial vigentes até então. No entanto, no decorrer da pesquisa, esse período foi estendido até 2011, em função de alterações no panorama da legislação sobre a temática.

Visando a coleta de dados foram feitos contatos por intermédio do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e pessoalmente, quando da participação desta pesquisadora no Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. No entanto, apesar de todas as solicitações, foram enviadas normas de sete conselhos de educação. Para consecução da pesquisa, foram utilizadas ferramentas da Internet como e-mail e consultas aos sites dos conselhos de educação, disponíveis na *World Wide Web* (WEB).

Dos 27 conselhos estaduais e o distrital de educação, foram encontrados 18 em que foi possível o acesso às normas da educação especial, bem como leis e decretos de criação, implementação e regimentos. De posse desses dados foram pinçados elementos considerados relevantes para subsidiar a pesquisa quanto aos enunciados discursivos, e, ainda, dados sobre os conselhos de educação quanto a sua natureza e sua forma de organização e composição.

A busca pelos dados e as reflexões daí resultantes perseguem respostas a indagações, sendo a mais relevante: os conselhos de educação, invariavelmente, seguem as normas emanadas do Conselho Nacional de Educação, que, por sua vez, atendem às leis ordinárias vigentes, a despeito da escuta da sociedade, evidenciando que os discursos de verdade estão dados mesmo antes de expostas as representações dessa organização do Estado?

A análise dos dados da pesquisa terá, como referência, as teorizações foucaultianas, o que não pressupõe um rigor metodológico no que se refere a passos a serem seguidos, mas

indica que, por meio da arqueogenealogia, podem-se, pelas discursividades locais, identificar elementos que, contextualizados e aprofundados, vão gradativamente delineando um resultado que levará a uma verdade provisória, que na análise pode se configurar em resposta às indagações ou não.

Foucault (2002a, p. 16) afirma que é possível e necessário que uma pesquisa se aproprie, dentre os seus enunciados, da arqueologia que “[...] seria o método próprio da análise das discursividades locais [...]” e da genealogia, “[...] a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem”.

No decorrer do trabalho serão usados como base de dados fragmentos históricos, contextualizando a elaboração das normas, cuja elaboração passa por uma série de fatores que pode ou não ser agente de verdades, mas que apontam sempre para um mesmo fim. Neste sentido, “[...] reconstituir, a partir do que dizem estes documentos – às vezes com meias-palavras -, o passado de onde emanam e que se dilui [...], e que poderão, por meio do não-dito, ou do dito em seus enunciados evidenciar as suas verdades e seus subterfúgios” (FOUCAULT, 2005, p. 6), é tarefa que deve ser feita de forma cautelosa, sob pena de reforçar as verdades que se quer explicitar para transgredir.

Foucault (2005a, p. 12) afirma ainda que dos documentos ou do material pesquisado podem-se destacar indicações tomando por base:

[...] as referências – explícitas ou não – a acontecimentos, a instituições, a práticas; as palavras empregadas, com suas regras de uso e os campos semânticos por ela traçados, ou, ainda, a estrutura formal das proposições e os tipos de encadeamento que as unem.

Esta é apenas uma possibilidade de análise dos dados que estarão contidos na presente pesquisa, pois Foucault (2002a, p. 11) faz a crítica à história quando esta apresenta apenas uma verdade, especialmente quando esta é a versão oficial, denominando-os de “[...] saberes sujeitados [...]”, que são conceituados como “[...] blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição. [...]”. Afirma, ainda, que por saberes sujeitados pode-se entender:

[...] toda uma série de saberes que estavam qualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes

hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos. (FOUCAULT, 2002a, p. 12).

Pretende-se, portanto, a partir desses conceitos, verificar, a contextualização histórica e legal dos conselhos de educação no Brasil, as concepções ou verdades que nortearam a sua criação e como essa instituição foi posta a serviço de determinados poderes naquele dado momento, e por meio dos saberes sujeitados, buscar-se-ão as possibilidades de constituição de saberes dessujeitados.

Quanto ao entendimento dos conselhos de educação como instituições, será buscado o conceito de instituições para Foucault (2002b, p. 60-61), no qual este afirma que os movimentos do século XVIII criaram “[...] uma teoria jurídico-política do poder, centrada na noção de vontade, na sua alienação, na sua transferência, na sua representação num aparelho governamental”.

As leis e as normas são criadas como parte de um aparato jurídico que traz em si a sua intencionalidade. Quando se trata dos conselhos de educação no Brasil, que foram criados por volta de 1911, pelo poder governamental, com a função de assessoramento do poder central na regulamentação de um projeto nacional de educação, fica claro que essa é uma instituição parte do poder político para atender as suas demandas e não outras isoladas.

Nesse sentido, pode-se entender que o poder governamental criou uma instituição para normatizar para si mesmo, ou seja, uma estrutura jurídico-política do poder de si para si. Foucault (2002b, p. 61) designa essa ação de “[...] técnica geral do governo dos homens [...], [...] comporta um dispositivo típico, que é a organização disciplinar [...]”, e os conselhos de educação têm como atribuição, entre outras, a disciplinarização dos processos educacionais.

Foucault (2002b; 2005a) traz, ainda, algumas reflexões sobre a normalização, os efeitos desta e os aparelhos disciplinares, que serão usados como referência para o levantamento dos dados e a análise destes para a compreensão de como se produziram normas para o atendimento às pessoas com deficiência no âmbito dos sistemas estaduais de ensino e o que evidenciam os enunciados que norteiam os princípios presentes em tais normas.

Foucault (2008, p. 97) discute o entendimento possível sobre o que pode ser o enunciado e dele pode-se destacar que:

[...] o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem; não se apóia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência. Em seu modo de ser singular (nem inteiramente lingüístico, nem exclusivamente material, ele é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição; ato de linguagem; e para que possa dizer se a frase está correta (ou aceitável, ou

interpretável), se a proposição é legítima e bem constituída, se o ato está de acordo com os requisitos e se foi inteiramente realizado. [...].

A compreensão do conceito de enunciado no referencial foucaultiano é fundamental para o estudo que se pretende desenvolver na presente pesquisa, pois, quando se trata de normas e leis, é preciso que estas sejam desconstituídas, analisadas em seus componentes históricos, ideológicos e técnicos, para que sejam, então, re-constituídos, entendidos em seus princípios.

Ressalta-se que o método em Foucault não exige uma ordem, pelo contrário, é na desconstituição que se podem perceber os saberes sujeitados, o não dito, e, a partir deles, buscar novas histórias de verdade que, por sua vez, constituirão novas verdades, que podem ser provisórias, mas que promoverão o dessujeitamento. Isto só poderá ser feito por meio do saber erudito, o que significa que, nesse novo domínio, o saber-poder poderá ser disponibilizado àqueles que, por estarem sujeitados a uma única verdade, não podem ser evidenciadas as “[...] relações de sujeição efetivas que fabricam sujeitos” (FOUCAULT, 2002a, p. 51).

Serão apontados ainda, os aspectos referentes ao entendimento de educação inclusiva, entendendo que, ao longo do trabalho, a partir dos dados, fragmentos, referências históricas, é que ele vai sendo delineado e os conceitos e concepções vão se evidenciando. Foucault (2002a, p. 4) destaca que suas contribuições “[...] são pistas de pesquisas, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos [...]”, e é nessa perspectiva que este trabalho será desenvolvido, sem a pretensão de fazer pesquisa como o autor, mas buscando as suas contribuições para compreender e analisar os elementos que a constituem.

A partir dessa lógica, esta pesquisa é constituída de suas localidades (os conselhos de educação); dos enunciados (princípios constituídos em documentos internacionais e nacionais de caráter macro, norteador das demais leis e normas); e dos discursos (presentes nas normas e legitimados institucionalmente e por meio das representações e dos interlocutores externos nas audiências públicas e outros espaços disponibilizados para o debate). Esses elementos comporão um conjunto, que será analisado para que sejam evidenciadas as histórias de verdade proferidas por essas instituições, sua eficácia normalizadora e suas relações de saber e poder.

Para a organização do presente trabalho foi percorrido um longo caminho que, muitas vezes, não fica expresso no relatório principal, mas é relevante a sua descrição. Inicialmente foi realizado um retrospecto sobre a constituição do método científico conforme

preconizado nos dias atuais, para só depois buscar o aprofundamento sobre o método norteador desta pesquisa. Este processo se fez necessário em função do referencial foucaultiano que está em discussão, em atendimento ao próprio autor que rejeita a idéia de algo fechado, restringido por regras rígidas, permitindo diversos entendimentos e caminhos a seguir durante uma pesquisa.

Há uma resistência em se falar em um método foucaultiano, e, segundo Veiga Neto (2007), é melhor tratar como “teorizações foucaultianas”, para não incorrer no risco de uma determinação positivista, contrariando, em princípio, o entendimento de método do próprio Foucault (2002a), que afirma que não pretendia constituir-se dessa forma.

No segundo momento, discutiu-se elementos que foram, na época, fundamentais para a análise dos dados pesquisados e organizados em forma de Estado do Conhecimento¹⁰, quando foram levantados dados das produções acadêmicas realizadas no período de abrangência da pesquisa sobre a temática no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Entendeu-se, ainda, a necessidade de retomada de conceitos e concepções que foram construídas sobre a educação inclusiva e para tanto foram consultados artigos de periódicos disponíveis *on-line* na Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED), no *Scientific Electronic Library On Line* (SciELO), no ambiente da Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC), dentre outras obras publicadas, sejam revistas ou livros.

A seguir, considerando-se que o que deveria permear o presente trabalho seriam os enunciados e os discursos deles decorrentes, estudaram-se os documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário e outros que influenciaram a organização da educação especial no Brasil, especialmente a partir da década de 1970.

Estudaram-se, ainda, as leis e normas que nortearam a organização do país de forma geral e a educação em especial, que foi realizado a partir de fragmentos das constituições brasileiras, desde o Império até a de 1988 e nas leis e normas educacionais que estabelecem diretrizes e bases para a educação e para a educação especial.

Por fim, foram estudadas as normas dos conselhos estaduais e do distrital de educação que se referem ao atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, de onde foram extraídos os fragmentos que indicavam os enunciados sobre a concepção de inclusão que permeia aquela dada norma, tendo como referência a Resolução CNE/CEB nº. 02/2001 (BRASIL, 2001b) e as políticas emanadas do Ministério da Educação, a partir de 2001.

¹⁰ Consta como Apêndice 1 no Relatório Final.

Após o levantamento de tais dados, estes foram analisados à luz da teoria foucaultiana a partir de seu entendimento da arqueogenealogia e suas reflexões sobre a história, instituições, normalização e enunciados, não necessariamente nesta ordem, ou restrito a estes, mas, a partir destes, de onde se buscou a resposta à questão formulada neste projeto sobre as concepções que permeiam as normas dos conselhos de educação do Brasil.

Na perspectiva foucaultiana, a análise busca evidenciar o papel ocupado pelas normas na sociedade atual, entendida como a sociedade disciplinar, a sociedade de controle, onde a normalização é condição para a aceitabilidade do indivíduo, fazendo a interlocução com as contradições apresentadas por estes da mesma esfera, como o Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.

Preliminarmente, pode-se afirmar que as contradições explicitam uma nova liberdade na qual os saberes se entrecruzam, se unem, se afastam, mas mantêm suas próprias verdades, apenas evidenciando a intencionalidade do poder político de manter a sua indisponibilidade com esses sujeitos que não se adaptam à disciplinarização dos corpos para servir à produção, ao consumo, ao belo, socialmente valorizado.

Tais questões nortearam a discussão e auxiliaram no levantamento de outras, na definição de verdades provisórias, de superação dessas verdades e sua substituição por outras. Quando tomamos como referência as teorizações de Foucault, não se podem prever caminhos nem resultados; eles se consolidam no desenvolvimento da pesquisa.

Os dados coletados bem como as análises procedidas buscaram a comprovação da tese de que os conselhos de educação, a despeito de seu papel precípua de elaborar e aprovar normas que atendessem às peculiaridades de seu sistema de ensino, apenas reproduzem os enunciados presentes nos documentos de caráter internacional e nas leis e normas emanadas pelos órgãos do executivo e legislativo nacional, consolidando assim os discursos de verdade que não se configuram em práticas pedagógicas e sociais no âmbito da educação escolar.

Esses movimentos e entendimentos nortearam a organização do relatório de acordo com o referencial foucaultiano que não tem a preocupação em descrever fatos lineares, mas com a explicitação do dito e do não dito nesses processos constituintes de verdades. ; é o que se tenciona fazer nesse primeiro momento com a discussão dos documentos que constituíram os enunciados norteadores das leis e normas vigentes no Brasil, visando a conhecer e compreender as origens e intencionalidades das verdades neles contidas.

Destaca-se a relevância e o ineditismo desta pesquisa. No quesito relevância deve-se dizer que a discussão sobre a educação inclusiva é fundamental para que os ditos e os omitidos sejam expressos, esmiuçados produzindo saberes que estabeleçam novas práticas

sociais. Quanto ao ineditismo, no levantamento de dados não foram localizadas pesquisas que articulam a educação especial e as normas dos conselhos de educação no âmbito das Unidades da Federação, realizadas nos níveis de mestrado e doutorado no Brasil.

O relatório foi organizado em dois capítulos e respectivas considerações finais, conforme disposto abaixo:

No primeiro capítulo, **2 Os Enunciados: a constituição dos discursos de verdade**, são expressas ideias sobre a constituição dos enunciados que sustentam os discursos da educação inclusiva e a qualifica como referência filosófico-ideológica da educação especial no Brasil. Para tanto, nos remetemos a pesquisadores da área, como Pessoti (1984); Beyer (2010); Mazzotta (2005); Anache (2008); Osório (2010); dentre outros. São ainda citados como referências importantes na consolidação desses dispositivos, documentos como: a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e LDB (BRASIL, 1996). São utilizados ainda como fontes as normas emanadas dos Poderes Executivo e Legislativo, na forma de leis, decretos, pareceres e resoluções, no período de 2001 a 2011.

No segundo capítulo, intitulado **3 A Normalização do Processo de Inclusão: os enunciados discursivos nas normas dos conselhos de educação no Brasil**, discorre-se sobre a organização legal dos conselhos de educação no Brasil, suas atribuições, o papel político e demais considerações relevantes para a compreensão das relações saber-poder presentes nesses espaços de disputa e assujeitamento. Apresentam-se também os dados de cada um dos conselhos estudados (enunciados coletados), especialmente no que se refere aos conceitos e concepções sobre elementos que demonstrem o posicionamento quanto aos princípios que norteiam a organização da educação especial no âmbito de seus sistemas de ensino e os enunciados constituintes dos documentos norteadores emanados do CNE e do MEC, que foram objeto de análise.

Por último, **Os Caminhos da Normalização da Inclusão pelos Sistemas de Ensino** (Considerações finais), onde são apresentadas algumas ideias que apontam as contradições presentes nas concepções sobre a educação inclusiva mediante o referencial foucaultiano e as discussões sobre a indagação principal deste trabalho sobre os conselhos de educação no âmbito dos Estados/Distrito Federal.

2 OS ENUNCIADOS: A CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS DE VERDADE

Este capítulo tem como objetivo analisar os processos de constituição dos enunciados, as origens e intencionalidades que os consolidaram como verdades. A explicitação desses enunciados e a conseqüente análise são necessárias tendo em vista que as normas que são as fontes deste trabalho se norteiam por eles. Para tanto, foram resgatados os escritos de documentos, sejam de cunho teórico ou normalizador, não no sentido de apenas reproduzi-los, mas de buscar as brechas entre o posto e o omitido, emergindo outros sentidos dos mesmos artefatos, conforme orienta Foucault. Veiga Neto (2007, p. 104-105) afirma:

[...] na leitura monumental transita-se entre os dois pólos extremos, cuidando para não cair em nenhum deles. De um lado, tem-se de evitar a redução da leitura aos seus elementos puramente lógicos e formais, como procedem ou algumas correntes sensualistas, ou algumas análises de conteúdo. De outro, tem-se de cuidar para não embarcar na ingenuidade de pensar que tudo já está ali no texto, independentemente daquele que lê. [...], de modo a conseguirmos maquiagem o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo ele sustenta, reforça, justifica e dá vida.

Pode ser então uma armadilha no sentido de que o lógico pelo lógico e o formal pelo formal não tenham qualquer significado e podem se localizar nos extremos de suas proposituras e finalidades. Alerta se faz então no sentido de que o dito, o escrito e o proposto repassem em um outro extremo do enunciado, substituído pelo seu combate ou negação do que seria ou é seu ideário.

Busca-se, então, por meio dos enunciados, pinçar subsídios que permitam dar pistas, as quais são diferentes daqueles estudos realizados por Foucault, que utiliza seus escritos e teorizações visando a compreender os movimentos da sociedade e, especialmente, no que se refere àqueles que o autor trata como assujeitados, portanto, excluídos dos processos possíveis das relações entre poder e saber.

A intenção deste capítulo, portanto, é explicitar como algumas normas e outros documentos norteadores estabelecem enunciados que determinam os discursos que ditam as práticas sociais, suas compreensões e suas respectivas verdades. O estudo preliminar dos enunciados explicita que eles foram determinantes nas tentativas de regulamentação brasileira. E quando se trata do enunciado educação inclusiva, este reflete os princípios que as sustentam e se apresentam como estratégias de efetivação.

A constituição do enunciado educação inclusiva é um desdobramento dos demais enunciados identificados nesta pesquisa: educação para todos, direito à educação e educação obrigatória. Esse enunciado aparece no cenário dos processos educacionais como um discurso que pretende promover inclusão àqueles grupos historicamente excluídos, no entanto, se consolida no âmbito da educação especial, com a qual se confunde em alguns dos documentos que a regulamenta.

Em meio aos debates e embates políticos sobre a temática, seu público alvo, suas ações e percepções, foi produzido o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), apresentada à sociedade pelo MEC em 2008, estabelecendo os conceitos de alunos elegíveis para a educação especial, concepções e orientações para a organização do atendimento educacional especializado à pessoa caracterizada com necessidades educacionais especiais, restrita a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim entendidos:

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 17).

O documento que se apresenta como uma intenção de política pública de inclusão retoma a delimitação tradicional do público alvo da educação especial, especificando-o e se omitindo com relação a outras condições que poderiam levar a prejuízos no processo de escolarização, como é o caso das dificuldades de aprendizagem, dos distúrbios de aprendizagem e outras que produzem exclusão. .

Deve-se lembrar de que a Resolução CNE CEB nº. 2/2001 (BRASIL, 2001b), ainda vigente, apresenta um público mais amplo, deixando implícito que quanto mais abrangente for o conceito de pessoas com necessidades educacionais especiais maior o acesso e, conseqüentemente, a possibilidade de construção da educação inclusiva pretendida.

O documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), entendido nesta pesquisa como o documento

norteador, faz um apelo ao privilégio do espaço heterogêneo quando afirma que se deve considerar a dinamicidade dos contextos e das pessoas:

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008a, p. 9).

Os discursos enfatizam uma suposta igualdade de direitos no encontro entre os diferentes que promoveria a aprendizagem de todos. As contradições evidentes nestes processos de igualitar os diferentes evidenciam a celeridade em que as verdades se organizam, se multiplicam e são modificadas. Nessas enunciações, o MEC delimita os saberes qualificados sobre a temática. Sim, há grupos excluídos, mas há grupos mais excluídos que outros e é nesse que se deve focar em princípio. Nesse caso, na educação especial, trata-se de estabelecer “[...] um controle que não incide, pois, sobre o conteúdo dos enunciados, sobre sua conformidade, ou não com certa verdade, mas sobre a regularidade das enunciações” (FOUCAULT, 2002a, p. 220).

Foucault (2002a) fala, ainda, sobre a qualificação de quem fala, se tem a legitimidade para conformar verdades e, nessa linha, deve-se ressaltar que a educação especial está no organograma do MEC desde 1973, em detrimento de outros grupos que reivindicam a condição de excluídos: indígenas, quilombolas, camponeses e outros que quando atendidos em suas especificidades e dificuldades o são pela educação especial.

Ressalta-se que o MEC tem definido políticas para a educação especial, a partir dos documentos internacionais apontados nesta pesquisa, como o Relatório Warnock (1978), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entre outros documentos da área. Esta prática tem desconsiderado a hierarquia da constituição do aparato da judicialização brasileira. As políticas públicas no Brasil via de regra, são instituídas pelo Poder legislativo, por meio de lei, que deve ser sancionada pelo Poder Executivo, em atendimento a organização federativa do país.

Nesse contexto, as políticas¹¹, assim definidas pelo MEC, no âmbito da Educação Especial, fogem a este padrão, especialmente, este último documento denominado de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que

¹¹ Há dois documentos assim definidos: Política Nacional de Educação Especial (1994) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva (2008).

a despeito da sua elaboração com caráter participativo, utilizando, além de reuniões públicas em Brasília e em outros Estados, de ferramentas da WEB, onde foi disponibilizado de forma aberta a sugestões e apreciações.

A versão final do citado documento norteador foi literalmente apresentado pelo MEC, tendo em vista que não foi possível encontrar documento de legitimação das políticas, seja lei ou portaria de homologação. A sua oficialização se deu, de certa forma, pelo Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), que trata basicamente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), passando o entendimento de que a educação especial se resume a um serviço desenvolvido em salas de recursos multifuncionais, desconsiderando quaisquer outras possibilidades de oferta de educação formal, suplementar ou complementar para os alunos elegíveis à educação especial.

O referido Decreto estabelece dispositivos, dentre outros, para a implementação e o financiamento do AEE, previsto na lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação¹² (FUNDEB/2007), e as atribuições das universidades federais, as quais determina que devem desenvolver um núcleo de acessibilidade, para apoiar a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008b)

Para reforçar o caráter educacional do Decreto nº 6.571/2008b, o Ministério da Educação solicitou manifestação do CNE, que o fez inicialmente por meio do Parecer CNE/CEB nº. 13/2009 (BRASIL, 2009a), destacando-se uma definição pela polêmica que causou ao estabelecer a obrigatoriedade da matrícula dos alunos elegíveis para a educação especial no ensino comum.

A Resolução CNE/CEB nº. 4/2009, no entanto, traz um tom mais moderado:

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009b, art. 1º)

Mesmo afirmando que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns e no AEE, o entendimento que se faz não é o que pressupõe o texto do Parecer CNE CEB nº. 13/2009 (BRASIL, 2009a), pois não indica a

¹² Lei nº.11.494, de 20 de junho de 2009.

obrigatoriedade de matrícula, mas sim o dever dos sistemas em garantir a matrícula. É a inversão do discurso pela força da resistência.

Há uma diferença flagrante entre obrigatoriedade e dever de oferta, a primeira pressupõe responsabilidades de oferta e de procura por efetivação da matrícula, estabelecendo a responsabilidade para o Estado e para a família ou responsável, enquanto que a segunda apenas de oferta pelo Estado. Estas incongruências observadas na lei, segundo Foucault (2005b, p. 122) visa ao exercício do saber poder sobre essas pessoas que vêm para um espaço determinado como elaboradores de normas, que recebem a informação e as reproduz de acordo com o lugar de onde falam e atribui a pedagogia o papel da disciplinarização:

[...] a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança.

O discurso da educação inclusiva impõe à pedagogia, enquanto ciência da educação, a definição de respostas para as problemáticas de aprendizagem dos alunos com deficiência, como se o simples fato destas estarem na escola já fosse suficiente para zerar a sua condição considerada inadequada pela sociedade, especialmente do ponto de vista de sua independência social e financeira.

No entanto, os documentos norteadores demonstram, em detrimento de outros aspectos, inclusive pedagógicos, apenas uma grande preocupação com o financiamento desse processo de escolarização, tendo em vista que o ingresso desses alunos denominados com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns exige recursos e adaptações que passam, necessariamente, por uma série de procedimentos, inclusive pelo processo de financiamento, tendo em vista que essas adequações exigem amplo investimento de recursos financeiros.

O aspecto pedagógico está restrito ao que é denominado nas normas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), desconsiderando a organização da escola que tem um currículo definido a priori para suas etapas ou níveis por meio da LDB (1996). Ao eleger as escolas comuns como o lócus ideal para a consolidação da educação inclusiva, entende que deve fortalecer os apoios pedagógicos necessários à superação das limitações que impedem os alunos de acompanhar adequadamente a escolarização comum na educação básica, e, para isso, elegeu como centro desse processo o AEE, que constitui oferta obrigatória.

Esse movimento de fortalecimento do AEE caracteriza uma luta econômica e política, de concepção em que o Estado provedor busca algumas alternativas, “[...] com um papel de disciplinamento: ou seja, a um só tempo, de seleção, de homogeneização, de hierarquização, de centralização”, e especialmente de barateamento do serviço prestado a população. (FOUCAULT, 2002a, p. 222).

Esta postura de omissão do Estado não é nova, Mazzotta (2005) afirma que as iniciativas de atendimento a alunos com deficiência, desde seu início no Brasil, no século XIX, se caracterizam por ações isoladas, mesmo aquelas de caráter público. A consolidação e a primazia das iniciativas no âmbito privado foram oficializadas na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que indicava as instituições beneficentes sem fins lucrativos como espaço legítimo de atendimento a pessoas com deficiência, inclusive com subvenção financeira do Estado. Essa garantia vai se estender na Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e na LDB vigente (BRASIL, 1996).

Quando as iniciativas no âmbito privado eram convenientes, no caso, a prestação de serviços educacionais por meio de escolas especiais, isto se manteve como principal alternativa. No momento em que deixa de ser conveniente, altera-se o discurso e buscam-se novas práticas que venham ao encontro das necessidades do poder político.

Durante o processo de discussão do documento norteador, que se intitulou Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), na versão preliminar, a de 2007, há uma orientação específica sobre o destino das escolas especiais: “Não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente”.

Esse dispositivo não foi mantido na versão final, tendo em vista que houve uma série de resistências marcadas por diversos debates, envolvendo o Congresso Nacional Brasileiro, a Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAE, 2007) e a Federação Nacional da Pestalozzi (FENASP, 2012), dentre outras organizações que se mobilizaram para manter a garantia de escolha dos pais e ou das pessoas com deficiência sobre a escola de sua preferência, se a comum ou a especial.

Nesse sentido, cabe buscar um entendimento sobre: O que significa direito à educação? Quem o garante? Garante a quem? Como garante? E para que garante? Essas foram algumas das questões levantadas por representantes de entidades, profissionais e pais de alunos com deficiência, especialmente, daqueles considerados casos mais graves, pois as próprias normas vigentes indicam como impossibilitados de se beneficiarem dos processos de

escolarização, temporária ou permanentemente. Afinal de contas, qual é papel da escola? De que prática pedagógica se está falando?

Conforme Foucault (2005b, p. 120): “O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo o momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior.”. É esse o ambiente em que se pretende uma educação inclusiva que garanta direitos, direito não apenas de estar, mas de ser parte. Para ser parte é preciso que as relações sejam respeitadas, o que não é possível mediante uma realidade de competição quando a organização do espaço ou do currículo é desigual.

O papel da educação deveria se remeter ao processo de disponibilização de conhecimentos, mas estes serão sempre selecionados. Portanto, afirmar que há uma determinada prática pedagógica que dê conta da inclusão de todas as diferenças é reproduzir as verdades do poder político sem noção das consequências desse pensamento. Nesse sentido, pensar educação inclusiva e escola inclusiva remete à compreensão dos movimentos desses enunciados de verdade que se institucionalizam por meio das leis e normas.

Por que é tão importante que todas as pessoas estejam na escola? Por que todas as pessoas devem ter acesso aos mesmos conhecimentos/conteúdos/informações? São questões básicas para a discussão de uma educação inclusiva que exige uma prática pedagógica tão díspar daquela que é praticada na escola. As respostas para tais perguntas estão situadas no campo do saber-poder, da seleção e, especialmente do controle, que exige a normalização, o assujeitamento a enunciados de verdade necessária à manutenção do poder político (FOUCAULT, 2002a).

Não se percebe, da parte do próprio poder público, investimentos consistentes na alteração estrutural da escola, como instituição precípua, dotada da responsabilidade de fazer educação, a despeito Lei nº. 10.098/2000 (BRASIL, 2000), a chamada Lei da Acessibilidade, que estabelece prazos para a consolidação dessa ação de inclusão. Nessa perspectiva, pode-se depreender que a prática pedagógica exigida da escola, por meio das normas regulamentadoras, configuram-se em discurso normalizador.

A despeito da política de educação inclusiva e de suas “boas” intenções, as quais são centradas no direito à educação, a prática social resultante de tais discursos acabará por produzir outras formas de exclusão, na medida em que não se coaduna com as demais leis e normas da educação, menos ainda com a prática pedagógica vigente.

As contradições presentes nessas leis e normas, aparentemente, comprovam a tese de que as políticas de educação inclusiva não se consolidam por não constituírem uma política

pública de Estado, mas de Governo, cujas contradições estão explícitas desde o início, tendo em vista a possibilidade de alteração a cada mudança de governo. A intencionalidade do discurso não se concretiza, corre-se o risco da fragilização.

Por outro lado, como o discurso, mesmo que não tenha consolidada a sua intencionalidade, ainda assim, trata-se de uma política que estabelece outro olhar para a educação e pode configurar-se como uma prática transformacional que leve a escola a um repensar de suas práticas pedagógicas e as reverta em ações positivas, não apenas para os alunos elegíveis para a educação especial, mas para todos aqueles que, por qualquer circunstância, terão alguma dificuldade no processo de aprendizagem, no decorrer da vida escolar.

O discurso normalizador definido por uma instituição produz uma prática social parcial, que reflete uma relação saber-poder própria. Em certas circunstâncias, essa prática dificilmente pode ser refutada. O Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) aponta para desejos que constituem os enunciados que permeiam as relações educacionais, presentes nos discursos desde a Idade Moderna: educação pública, gratuita e de qualidade.

Nesse contexto, o não dito, as omissões, demonstram a contradição na própria norma, que secciona para controlar e omite como forma de negação, evidenciando o que Foucault (2002a) intitula de “poder de normalização”, que, bem mais que a imposição de determinados saberes, implica relações muito mais sutis de assujeitamento.

O movimento em torno das definições normalizadoras reflete o exercício de poder que também é evidenciado numa articulação entre a literatura e as normas e é possível constatar-se a existência de uma distância que carece de reflexão. A primeira evidencia as contradições na organização social, que, via de regra, apontam para a possibilidade de uma educação inclusiva, quase sempre tratada sob o ponto de vista individual ou segmentado.

Ao pensar as práticas pedagógicas, elas aparecem como para resolver os problemas de aprendizagem, ora do aluno cego, ora do aluno surdo, ora do aluno com deficiência mental e assim sucessivamente. Não se pensa a educação como um todo, tal como pressuposto na educação inclusiva, que seria a junção de uma diversidade em uma mesma turma. Em momentos de formação, não nos surpreende se o professor perguntar se terá que fazer um plano de aula por aluno, pois a ideia de inclusão repassada, tanto na literatura quanto nas normas, aponta para o atendimento individualizado.

As normas, por suas características próprias, prescrevem regras que delimitam as ações coletivas e, normalmente, não oferecem espaço para considerações sobre os limites da

organização social. Apesar de as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), pela apresentação em forma de parecer, permitir a possibilidade de expressar de forma mais ampla as concepções que norteiam a norma, ela não dá conta de responder a todas as questões formuladas pela escola mediante a prática a ser implementada conforme sua orientação.

Foucault (1971, p. 1), ao iniciar a discussão em a Ordem do Discurso, usa como figura de ilustração uma conversa entre o desejo de um sujeito e a instituição reguladora de verdades:

O desejo diz: 'Eu, eu não queria ser obrigado a entrar nessa ordem incerta do discurso; não queria ter nada que ver com ele naquilo que tem de peremptório e de decisivo; queria que ele estivesse muito próximo de mim como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, e que os outros respondessem à minha expectativa, e que as verdades, uma de cada vez, se erguessem; bastaria apenas deixar-me levar, nele e por ele, como um barco à deriva, feliz.' E a instituição responde: 'Tu não deves ter receio em começar; estamos aqui para te fazer ver que o discurso está na ordem das leis; que sempre vigiamos o seu aparecimento; que lhe concedemos um lugar, que o honra, mas que o desarma; e se ele tem algum poder, é de nós, e de nós apenas, que o recebe'.

O Parecer CNE CEB nº. 17/2001 (BRASIL, 2001a) aborda concepções que demonstram a sua cautela com relação à definição de uma educação inclusiva. Prevê, por exemplo, que a inclusão, em caso de alunos com condições mais graves de deficiência, que impeça o benefício da escolarização comum, pode ser em classes especiais ou em escolas especiais, como alternativa de acesso a conhecimentos sistematizados. Esse é um discurso confortável que não gerou grandes polêmicas, pois apenas conformou uma situação de fato. Além de ter força de lei, atendeu ao desejo daqueles que necessitam desse serviço.

O Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) estabelece, definitivamente, que a educação inclusiva é o pressuposto que deve reger a organização da escola. O não dito, a omissão, sobre a classe especial e a escola especial em uma política dessa dimensão já evidencia os embates e a utilização de um saber institucional para forçar uma concepção que deve nortear a escola, cujas normas indicam que deve ser democrática, participativa e de qualidade.

Esse discurso traz situações conflitantes e gera diversos debates ao pretender novas práticas sociais, mas que se consolida, na medida em que o assujeitamento consiste na submissão, geralmente, involuntária, aos discursos consolidados por meio de leis e normas que designam as relações saber-poder legitimadas na sociedade (FOUCAULT, 2002a).

Foucault (2002b, p. 32), ao discutir as relações de saber-poder no século XVIII, ressaltando o saber médico e o poder judiciário, como segmentos que se entrelaçam quando é preciso estabelecer uma nova verdade, afirma:

[...]. Essa emergência do poder de normalização, a maneira como ele se formou, a maneira como se instalou, sem jamais se apoiar numa só instituição, mas pelo jogo que conseguiu estabelecer entre diferentes instituições, estendeu sua soberania em nossa sociedade [...].

Essa afirmativa do autor parece adequada para explicitar a forma como constituiu o discurso da educação inclusiva e como este se tornou a verdade coletiva. As pesquisas com professores indicam que, mesmo entendendo as dificuldades de se trabalhar com pessoas tão diferentes, eles as aceitam e buscam trabalhar da melhor maneira, considerando que é preciso que o direito dessas pessoas seja garantido. Pode-se, então, perguntar: Quem definiu o direito? Será esse o direito que a pessoa em questão ou sua família escolheriam? A normalização tem o papel de regular esse direito e, subjacente a ela, há um movimento de consolidação entendido como o melhor por quem o produz.

A consolidação dessas verdades passa por debates e embates, necessários, pois alguma ideia precisa se sobrepor à outra e esses processos são construídos paulatinamente e aceitos como verdadeiros; transformados em normas decidem as práticas sociais que são aceitas e acolhidas como coletivas, com eventuais questionamentos que não fazem avançar, na medida em que há outros dispositivos que permeiam as políticas e que submetem a sociedade a seus ditames estabelecidos como verdade.

As resistências demonstram a necessidade de transgressão, que, segundo Foucault (1987), estabelecem novos enunciados de verdade, o que se pode constatar nos movimentos que envolvem a educação especial. Nesse processo, cabe destacar que as resistências em torno das determinações de uma educação inclusiva irrestrita continuaram e encontraram eco no poder político que publicou, em novembro de 2011, o Decreto nº 7.611/2011¹³ (BRASIL, 2011a), que corrobora todas as reivindicações dos movimentos organizados de defesa das pessoas com deficiências, como forma de apaziguamento dos conflitos gerados pela imposição de uma política de inclusão irrestrita para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

O citado Decreto reconhece os diversos serviços da educação especial, inclusive as classes especiais e escolas especiais, que não constavam do Decreto nº. 6571/2008

¹³ O Decreto 7611/2011 revogou na íntegra o Decreto 6571/2008, que tratava do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

(revogado), quando altera no art. 8º, o art. 14 do Decreto nº 6.253/2007, que passa a constar: “§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.” (BRASIL, 2011a, art. 8º)

Essa admissão reverte de forma radical os pressupostos que permeiam o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Apesar de manter como princípio as matrículas do público-alvo da educação especial nas escolas comuns, destaca que elas devem se dar “[...] preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011a, art. 1º), tal como se vê na LDB (BRASIL, 1996) e nas normas do Conselho Nacional de Educação vigentes.

As contradições observadas e apontadas neste trabalho, com relação à LDB (BRASIL, 1996) e à lei que aprova o FUNDEB (BRASIL, 2007a) e as normas do Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE CEB 17/2001 (BRASIL, 2001a), Resolução CNE CEB 2/2001 (BRASIL, 2001b), entre outras, são dirimidas nesse Decreto que retoma todas as determinações anteriormente estabelecidas, retomando, especialmente, o financiamento da educação especial ofertada nas escolas especiais.

No entanto, no rastro das contradições o Ministério da Educação se manifesta por meio da Nota Técnica 62/2011, reafirmando a obrigação legal do país quanto à educação inclusiva:

O atual Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº. 186/2008 e nº. 6.949/2009. (BRASIL, 2011c)

Reivindica, portanto, o estabelecido na Constituição para justificar o seu discurso sobre a organização de sistemas inclusivos, reforçando a disposição do Governo de investir nos diversos aspectos necessários, tais como: formação de profissionais, acessibilidade, serviços de apoio, dentre outros.

Quanto ao financiamento das escolas especiais, calado no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e no Decreto 6571/2008 (BRASIL, 2008b), é posto de forma explícita e justificado:

O Decreto nº 7.611/2011 não apresenta inovação com relação ao apoio financeiro às instituições privadas filantrópicas que atuam na educação especial, considerando que seus dispositivos transcrevem o art. 60 da Lei nº 9.394/1996 e o art. 14 do Decreto nº 6.253/2007, que regulamenta a Lei nº 11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Igualmente, essas instituições continuam tendo o financiamento público por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

É certo que o dispositivo foi mantido nas normas referentes ao FUNDEB, mas não apareciam nos documentos norteadores da educação inclusiva apontados pelo MEC como referências para a implementação da política pública de educação inclusiva. E, a justificativa para a manutenção do financiamento consta do documento:

O apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas, referente ao atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular, destina-se, especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar.

Revelando, então uma lógica perversa se considerarmos que há uma grande distorção idade-série na educação brasileira. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2009, são 23% dos alunos do ensino fundamental e 34% dos alunos do Ensino Médio. (Todos pela Educação, 2009). Estes dados retratam os alunos de uma forma geral e pode-se depreender deles que há índices significativos de defasagem idade série e quando se estabelece que os alunos com deficiência que estão nesta condição serão objeto da educação segregada tão combatida nos discursos da educação inclusiva, evidenciam-se as contradições que apontadas nesta pesquisa.

Essa discussão remete mais uma vez aos modelos, a despeito das “confusões conceituais” e da convivência entre todos eles, isto é, o discurso da educação inclusiva centrada no enunciado da igualdade perde força e a integração entendida como o acesso das pessoas com deficiência em ambientes os mais próximos daqueles considerados de normalidade se destaca. (Grifo Nosso)

As concepções de educação inclusiva parecem indicar um novo foco, fazer algumas retomadas em direção ao que doravante se denominou integração, haja vista o que preconiza o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), que estabelece outras referências para a educação especial e para o Atendimento Educacional Especializado.

Analisando ainda o Decreto nº 7.840/2011 (BRASIL, 2011b), que estabelece a estrutura dos cargos no MEC e no anexo 1, a Estrutura Regimental do Ministério da Educação, ele cria, dentre outros, no art. 2º, alínea d, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que se compõe da Diretoria de Políticas para a Educação do Campo e Diversidade; Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania; e Diretoria de Políticas de Educação Especial, percebe-se que a educação especial foi posta no rol das diversidades.

O fato de incluir a educação especial nas diversidades pode significar uma relativização desse segmento no âmbito da política de educação inclusiva ou levar aos demais segmentos as experiências acumuladas pela educação especial. Essa última opção parece ser a mais plausível, pois essa nova supersecretaria tem como dirigente a profissional que era anteriormente a secretária da SEESP, secretaria que era responsável pela área da Educação Especial, agora incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Essas ações indicam a mudança de estratégias, mas mantêm os dispositivos que determinam os discursos de saber-poder: a educação inclusiva como elemento norteador das políticas públicas da educação especial.

Ora esta vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apoia-se numa base institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, claro, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas é também reconduzida, e de um modo mais profundo sem dúvida, pela maneira como o saber é disposto numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído. (FOUCAULT, 1971, p. 4).

Os dispositivos constituem redes, que são estabelecidas na interlocução de diversos elementos: as práticas sociais, as relações estabelecidas a partir de um saber legitimado pelo poder político, os discursos que daí se despreendem e que constituem normas e, conseqüentemente, regras, mas essencialmente na forma em que esses saberes são constituídos e distribuídos, enfim normalizados.

Essas redes podem ser observadas no panóptico de Bentham (FOUCAULT, 2004, p. 163), assim descrito:

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde

todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído [...].

Os enunciados constituídos em verdades norteadoras das práticas sociais, educação para todos, igualdade, solidariedade, fraternidade, gratuidade, democratização da educação e educação inclusiva, disseminados em momentos da história, não por acaso, eventualmente e não continuamente, são estratégias de manutenção dos dispositivos reguladores das relações saber poder.

Visando a apontar alguns artefatos históricos que evidenciam essa perspectiva, o próximo tópico traz elementos que evidenciam que as estratégias de manutenção do dispositivo disciplinar estão presentes, aí, sim, de forma contínua. Nesse campo é que se situa o discurso da educação inclusiva, bem como as leis e normas que a legitimam.

2.1 Os artefatos históricos e os dispositivos disciplinares

A educação inclusiva ou espaços educacionais inclusivos, no sentido que nos indica Glat e Blanco (2009, p. 16), “[...] um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos, [...]”, em um olhar mais apurado, evidencia que essa não é uma discussão nova, quando posta na perspectiva de um processo cunhado social e politicamente, com intencionalidade de omitir processos de exclusão presentes na sociedade desde tempos remotos.

Anache (2008, p. 9) discute a tentativa de racionalização na discussão de processo de educação inclusiva. No entanto, afirma que, mesmo sendo possível se aventurar pelos caminhos de uma inclusão educacional racionalizada teórica e metodologicamente, “[...] há uma série de declarações, cartas, legislações, decretos e portarias que tentam assegurar a inclusão de todas as pessoas independentes de suas características [...]”. A autora continua dizendo que essa opção não a atraía pois não se pode pensar a inclusão desconsiderando a sociedade que é excludente, a despeito de todas as tentativas de normalização.

Nesse sentido, buscando compreender essas contradições e angústias que expressam os pesquisadores da área da educação especial, será feito, neste tópico, um exercício com o objetivo de evidenciar os discursos constituintes da inclusão na educação por meio dos artefatos históricos constituintes desses enunciados.

Ressalta-se que os citados artefatos históricos não são destituídos das subjetivações próprios do assujeitamento dos saberes, são permeados pelo Estado, legitimador dos discursos, pois “[...] sua participação sempre terá características reguladoras, enfatizando mais as penalidades do não cumprimento da lei do que os benefícios próprios dela.” (OSÓRIO, 2007, p. 303).

Serão ainda, evidenciados os enunciados que constituem os discursos que se consolidam institucionalmente por meio das leis e normas de um país e que se caracterizam pelas “[...] regras de direito que delimitam formalmente o poder, de outro lado, a outra extremidade, o outro limite, seriam os efeitos de verdade que esse poder produz e que, por sua vez, reconduzem esse poder”. (FOUCAULT, 2002b, p. 28).

A produção de verdade é condição para que o poder mantenha a hegemonia de suas ações:

[O poder] É um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidades aonde se vêm inscrever o comportamento dos sujeitos atuantes: ele incita, ele induz, ele contorna, ele facilita ou torna mais difícil, ele alarga ou limita, ele torna mais ou menos provável; no limite ele constrange ou impede completamente; mas ele é sempre uma maneira de agir sobre um ou sobre sujeitos atuantes, enquanto eles agem ou são susceptíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1984, p. 12).

Ressalta-se que, da mesma forma que os discursos circulam, se consolidam em forma de práticas sociais, “Não existe de um lado os que tem o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder” (MACHADO, 2007, p. XIV)¹⁴. São nessas práticas e relações de poder que se situam os enunciados que dão voz ao discurso da educação inclusiva e que circulam em momentos históricos em que ele se faz necessário para minorar os efeitos da exclusão social.

Nos estudos realizados nos artefatos históricos da educação e da educação especial, se destacam: Aristóteles (2001); Anache (2008); Pessotti (1984); Beyer (2006); Mazzotta (2005); e, incluindo documentos como a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a LDB (BRASIL, 1996), foram encontrados os enunciados: educação para todos, igualdade, solidariedade, fraternidade, gratuidade, democratização da educação, educação inclusiva, que constituirão referências a serem consideradas quando da

¹⁴ Machado (2007), Introdução da Obra por ele traduzida, *Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 1979).

análise das normas dos conselhos estaduais e do distrital de educação sobre a educação especial/educação inclusiva¹⁵.

A constituição dos enunciados para Foucault (2005a, p. 31) “[...] é sempre um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente [...]”. Nesse sentido, os artefatos históricos apresentados neste tópico serão objeto de digressões e interpretações sobre as quais não se espera que sejam entendidas como verdades, mas tão somente como elos possíveis para a compreensão do aparecimento dos enunciados que se pretende evidenciar.

Na cultura ocidental, a Grécia aparece na literatura como a principal referência e é nela que se vê florescer o discurso da democracia e da educação para todos. Dentre os discursos presentes nesse momento histórico, os discursos daqueles que falavam de um lugar privilegiado, que para Foucault (1971, p. 2) não é qualquer pessoa que pode fazê-los: “Temos consciência de que não temos o direito de dizer o que nos apetece, que não podemos falar de tudo em qualquer circunstância, [...]”.

Citamos aqui Aristóteles (2001) como um daqueles que podia falar em função do lugar que ocupava como cidadão, legitimado pelo lugar de institucionalidade para estabelecer os saberes verdadeiros e, ao defender a pólis perfeita, democrática e para todos, era preciso determinar que nenhum indivíduo “defeituoso” deveria ser criado.

Esse sujeito anormal produziria um efeito contrário àquele pretendido pelo poder político. A concretização das relações de saber-poder pretendidas precisava reforçar os valores daquele povo, centrados no corpo perfeito. O homem divinizado como centro de um universo.

[...] o corpo perfeito era cultuado. Na sociedade grega, em Esparta, por exemplo, os homens tinham dedicação praticamente exclusiva à guerra. A sociedade como um todo, enfatizava a beleza física, portanto cultivava a perfeição dos corpos. A força e a beleza tornaram-se um dos grandes objetivos desse povo. (FREITAS, 2010, p. 74).

A prática social do culto ao corpo perfeito já representava um processo de exclusão, independentemente da ordem estabelecida por aquela dada sociedade, pois, mesmo dentro do grupo socialmente legitimado pelas relações de poder, poderia haver práticas excludentes. Esses acontecimentos indicam que a exclusão não se dá apenas pelas leis e normas que regem os grupos sociais, mas especialmente pelas práticas realizadas por esses grupos sociais e que a

¹⁵ Serão utilizadas as expressões educação especial/educação inclusiva desta forma, não por considerá-las como sinônimas, mas para explicitar que as normas em determinadas situações as tomam como sinônimas.

defesa de uma educação para todos é apenas mais uma forma de seleção, tendo em vista que o próprio acesso ao saber escolarizado é apenas para aqueles legitimados pelas práticas culturais.

As estratégias de manutenção de práticas sociais excludentes também foram observadas na Idade Média quando “[...] a igreja católica teve forte influência na sociedade”, constituindo como Estado e, portanto, com poder político para definição de verdades, transformadas em normas (FREITAS, 2010, p. 74).

As motivações e os discursos se apresentavam de forma diferente, mas a exclusão estava lá permeando as relações de poder. O discurso normalizador dava conta de que essas pessoas eram excluídas da sociedade para não contaminá-la, visto serem fruto do pecado e ou manifestação do diabo, em um tempo em que a crença era de que o homem era apenas um ser em processo de aperfeiçoamento para ganhar uma vida perfeita (PESSOTI, 1984). A perfeição é deslocada do corpo para a alma.

Na segunda metade de seu domínio, por volta do Século IX, a Igreja Católica Romana, revestida de uma nova estratégia, forja o discurso de caridade e fraternidade e estabelece a prática social de acolhimento das pessoas com deficiência em asilos, o que é necessário porque, em função de seu discurso anterior, estas eram abandonadas por suas famílias. (GUIMARÃES, 2005). Vê-se aqui o movimento das relações de poder a partir de um conjunto de enunciados respaldados nos discursos de igualdade e de fraternidade, no qual os dispositivos de seleção e controle são norteadores das práticas sociais.

Importa ressaltar que nesse momento o poder do Estado dirigido pela Igreja Católica Romana está em declínio o que vai incidir sobre as suas ações e é preciso que outros discursos sejam cunhados.

Frente a essa teia surgem os discursos, montados por meio de expressões de diferentes ordens, trazendo consigo ‘verdades’ ou ‘mentiras’, com características de ‘ensinamento’ ou de ‘engano’, de ‘acolhida’ ou de ‘desprezo’, de semear vida ou de semear ‘morte’, sob a propositura de sobreviver e repassar um determinado grau relativo de poder. [...]. (OSÓRIO, 2010, p. 119, Grifo do Autor).

Essa afirmativa de Osório (2010) ilustra o papel representado pela Igreja e seus movimentos para manutenção do poder de Estado. Nessa linha, o processo de exclusão se reveste de ações inclusivistas no que se referem às pessoas com deficiência que ficam mantidas em abrigos e asilos e alijadas de convivência social. (PESSOTTI, 1984).

A despeito de todos os movimentos da Igreja Católica Romana para se manter em domínio de poder, os próprios movimentos da sociedade estabelecem novos enunciados e

consequentes modificações nas práticas sociais e nas relações de poder. No século XVI, no bojo da consolidação do capitalismo, podem ser observados movimentos em direção à educação das pessoas com deficiência ou outras condições que a excluía. É criada uma educação específica para essas pessoas: a educação especial, que se dá, inicialmente, por iniciativas particulares e em espaços segregados. (MAZZOTTA, 2005).

Essa educação tem como motivação a necessidade de formação de mão de obra para as indústrias. “Importa distribuir os indivíduos em um espaço onde se possa isolá-los e localizá-los”. (FOUCAULT, 2004, p. 124). Essa afirmativa se refere à fábrica, mas também se refere à escola, que recebe esse *status* de espaço disciplinador, pois é mais uma das instituições que enuncia uma necessidade da sociedade.

A escola como espaço disciplinador “[...] tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. [...]. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar, [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 126). É possível vislumbrar que o fato de disponibilizar a educação escolar às pessoas com deficiência não significa em primeira instância que é um benefício social ou nas relações de poder, mas, tão somente, uma forma de controle, que, ao incluir, exclui pela diferença, seja do espaço, seja da condição hierarquizadora da educação.

Os discursos normalizadores centrados nos enunciados de igualdade e fraternidade com outros desdobramentos são encontrados no século XVIII, com o advento da Revolução Francesa em 1789. Esses enunciados, acrescidos de outros como a educação para todos, são legitimados pelo Estado francês e consolidados nos Planos de Educação apresentados à Assembleia Nacional, dentre eles, o Plano Nacional de Educação elaborado por Leppelletier (1760-1793), defendido por Robespierre (1758-1794) e apresentado por Condorcet (1743 - 1794). (ROSA, 1993)

Condorcet (1792) fazia a defesa da educação para todos, gratuita até o quarto nível (elegia cinco níveis para a educação), afirmando que a instrução deveria ser universal devendo se estender a todos os cidadãos. O documento apresentado em forma de Relatório ao Comitê de Instrução Pública, em 20 e 21 de abril de 1792, trazia um entendimento de que a educação era salutar para a consolidação do governo revolucionário. (ROSA, 1993)

Apesar de as propostas de Condorcet virem ao encontro dos princípios estabelecidos para a referida Revolução, foi aprovado o Plano Nacional de Educação elaborado por Leppelletier e defendido por Robespierre (Leppelletier foi assassinado 174 dias antes da apresentação). “O Projeto de Leppelletier defende muitos pontos de vista que foram comuns

aos demais projetos da época. Fala da gratuidade, igualdade e obrigatoriedade de ensino” (ROSA, 1993, p. 215).

A aprovação de normas revestida do caráter participativo e democrático, a exemplo do Plano Nacional de Educação Francês, não foi posto em prática, evidenciando que, mesmo que as ideias que o nortearam fossem um reflexo daquelas defendidas pelo poder político vigente à época, o discurso não se configura em prática social, evidenciando a intencionalidade de fazer um movimento no qual “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos” (FOUCAULT, 1971, p. 2). É o discurso necessário à constituição dos processos de normalização que produzirão a sensação de conforto da qual não se quer sair.

As estratégias cunhadas no Século XVIII, que ficou reconhecido como um momento de retomada da democracia no mundo ocidental como dispositivo que passa a nortear as relações de poder, representam, contraditoriamente, a consolidação do capitalismo com a criação dos Estados Nacionais estabelecendo fronteiras e liberdade suprema de mercado subsidiado pelo liberalismo como referência ideológica disseminadora dos enunciados do lema da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, portanto revelando mais uma vez o contraditório, consolidam-se os dispositivos de exclusão e fortalecem os discursos de inclusão.

Como se pode observar estes enunciados permeiam as relações de poder e os dispositivos que definem o campo escolar, aparecendo e desaparecendo, conforme as necessidades do poder político. Nessa linha Osório (2007, p. 313, Grifo do Autor) afirma:

As referências institucionais no campo escolar, atravessam séculos aprimorando suas tecnologias de domínios, e são incisivas, aos rigores da Lei, em nome de uma moral e dos bons costumes e, de um saber determinado, configurando-se como um espaço social, aceito culturalmente de seleção. Assim como a Lei é feita para alguns e se aplica a “todos”, o saber também não é para todos, mas suas práticas operativas modelam outra realidade – a exclusão. [...]”

Este é um dispositivo usado pelo liberalismo, referencial filosófico ideológico do capitalismo, como elemento norteador das relações de poder no mundo, proclamando os enunciados de liberdade de mercado, do individualismo e da competitividade, como condições necessárias ao engrandecimento do homem, enquanto que, paralelamente, dissemina os discursos de verdade sobre a liberdade, a igualdade e a fraternidade, especialmente no campo da educação, traduzidas em discursos como o da inclusão. Neste

contexto o Estado Nacional traz consigo a função normalizadora e de domínio sobre os saberes a serem disponibilizados ou omitidos. (OSORIO, 2001).

Sobre esse período de reorganização dos discursos de verdade, Foucault (2002a, p. 215-216) se manifesta:

Ora, nessas lutas, nessas tentativas de anexação que são ao mesmo tempo tentativas de generalização, o Estado vai intervir, direta ou indiretamente, mediante, acho eu, quatro procedimentos. Primeiro, a eliminação, a desqualificação daquilo que se poderia chamar de pequenos saberes inúteis e irredutíveis, economicamente dispendiosos; eliminação e desqualificação, portanto. Segundo, normalização desses saberes entre si, que vai permitir ajustá-los uns aos outros, fazê-los comunicar-se entre si, derrubar as barreiras do segredo e das limitações geográficas e técnicas, em resumo, tornar intercambiáveis não só os saberes, mas também aqueles que o detêm; normalização, pois desses saberes dispersos. Terceira operação: classificação hierárquica desses saberes que permite, de certo modo encaixá-los uns nos outros, desde os mais específicos e mais materiais, que serão ao mesmo tempo os saberes subordinados, até as formas mais gerais, até os saberes mais formais, que serão a um só tempo as formas envolventes e diretrizes do saber. Portanto, classificação hierárquica. E enfim, a partir daí, possibilidade da quarta operação, de uma centralização piramidal que permite o controle desses saberes, que assegura as seleções e permite transmitir a um só tempo de baixo para cima os conteúdos desses saberes, e de cima para baixo as direções de conjunto e as organizações gerais que se quer fazer prevalecer.

A educação escolar, processo sistematizado de transmissão de conhecimento, aparece como o espaço ideal para a seleção dos saberes legitimados e então como lócus privilegiado consolida-se como autoridade para a disseminação de verdades, passando a ser a “[...] primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ (*sic*) que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 2004, p. 126-127). Não basta mais selecionar e controlar visando ao cumprimento das atribuições necessárias à consolidação do capitalismo, agora é preciso manter assujeitados todos aqueles que estão na sociedade, pois estes são eventuais quadros necessários no futuro.

Para isto, elegeu-se a educação sob a responsabilidade do Estado, obrigatória, revestida do discurso de liberdade, como esse dispositivo de seleção e controle dos saberes e, portanto, dos sujeitos, sendo a escola o lócus por excelência, conforme afirma Foucault (2002a, p. 217) desta “[...] seleção, normalização, hierarquização e centralização”. Nessa perspectiva é que se podem vislumbrar os enunciados que nortearão todo o pensamento sobre a educação nas sociedades moderna e contemporânea. O domínio da educação liberal se manterá ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX e da mesma forma os enunciados destacados no século XVIII.

No século XX, outros movimentos de ajustes das relações saber-poder foram necessários, há um deslocamento da valoração dos Estados Nacionais caracterizados pela delimitação geográfica para uma organização em que houvesse uma superação de fronteiras, um movimento que Ianni (1999) denominou de transnacionalização, entendida como fatores, atividades ou políticas comuns a várias nações integradas na mesma ação política e ou econômica, que tem como referencial filosófico-ideológico o neoliberalismo que preconiza a diminuição do Estado e a supremacia do mercado.

Nesta nova organização, Foucault (2008, p. 108) chama a atenção para o pós-guerra quando era preciso retomar os processos sociais ou econômicos e, para tal, elegeram-se “[...] três exigências - reconstrução, planificação e, grosso modo, digamos assim, socialização e objetivos sociais -, [...]” e a despeito do que o autor denomina de fobia do Estado que, revestido da incumbência de defensor da sociedade se torna arbitrário, aponta que sua existência era necessária, no entanto, seus poderes devem ser limitados.

Nesse contexto é que foram criados no século XX os organismos multilaterais com fins de controlar a economia mundial, além das relações entre as nações de forma a que não se repetisse o que se viu nas guerras mundiais desse século. Um dos dispositivos para consolidação desse novo discurso de verdade é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), que faz em sua organização uma retomada dos princípios liberais proclamando os direitos individuais e a dignidade humana, independentemente das suas origens ou condições sociais e econômicas. Vê-se aí uma estratégia que faz um chamamento aos indivíduos sobre a sua condição de humano, portanto, racional, capaz de, por meio da razão e da consciência, serem fraternos.

Como afirma Foucault (2008, p. 114), quando fala do neoliberalismo alemão, “[...] a economia é criadora do direito público”. Nesse sentido, ao se buscar um novo direcionamento para a economia mundial pós-guerra, é preciso restabelecer as relações humanas e o que apontam as determinações da referida Declaração, que passou a nortear as normas dos países-membros, retomando a grande fraternidade e a defesa de um mundo livre, democrático e plural.

Verifica-se, mais uma vez, a educação como um dos principais dispositivos para a consolidação dos enunciados: direito à educação, educação para todos, gratuidade e obrigatoriedade, em documento norteador das políticas globais, na medida em que é formulado e aprovado pela Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU), de onde se depreende que seja referência para todos os países membros, com a devida legitimidade e autoridade para a emissão de verdades.

A partir daí, a organização das nações Unidas (ONU) assume o papel, antes atribuído aos Estados Nacionais, de normalizar as relações buscando a unificação dos discursos norteadores dos processos mundiais, especialmente para os países mais pobres, e, nessa linha, realiza, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Dessa Conferência resulta o documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990).

Este documento dissemina a ideia de que a educação é instrumento fundamental para a construção de processos de equidade nos países industrializados e também naqueles em desenvolvimento, considerando-se que os problemas da educação atingem a todos. Para Oliveira (1999, p. 74):

O conceito de equidade social, da forma como aparece nos estudos produzidos pelos Organismos Internacionais ligados à ONU e promotores da Conferência de Jomtiem, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução possível indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual.

A autora chama a atenção para o fato de a Declaração já ter nascido fadada ao fracasso, pois não dispõe sobre o financiamento para a ampliação do acesso à educação, que aparece como fator indispensável para o desenvolvimento tecnológico, social, econômico para a superação das condições vividas por grande parte dos países do mundo que padecem por não terem acessos básicos à saúde, ao saneamento, ao trabalho, dentre outros, condições estas atribuídas à ignorância e ao analfabetismo.

A Educação para Todos aparece mais uma vez como linha-mestra do desenvolvimento dos países e dos indivíduos, ou seja, quanto mais excludente a sociedade, explicitadas pelos altos índices de pobreza e analfabetismo como apontado por este Documento, mais intensos se tornam os discursos sobre inclusão.

No bojo das discussões da busca pela equidade, outras conferências foram realizadas, podendo se destacar, em 1993, a de Nova Déli; em 1994, a de Salamanca, específica sobre necessidades educativas especiais, dentre outros movimentos na mesma linha. Observa-se que há um deslocamento do foco da economia, especialmente dos países em desenvolvimento, para a educação.

Estes movimentos evidenciam-se pela omissão de qualquer tipo de preocupação com o recrudescimento das ações perpetradas pelo capitalismo de forma perversa, cuja análise não

é feita pelos organismos multilaterais autores de tais documentos, dando conta de que “[...] o capital jamais será socializado, portanto ele é a regra universal da exclusão e é a partir dele que serão impostas as dinâmicas sociais e a governabilidade do Estado. [...]”. (OSÓRIO, 2007, p. 312)

Os países nessa condição apenas ensaiam uma resistência, mas consentida, pois, é mediada pela própria ONU, quando conferências são realizadas para reafirmar compromissos e reivindicar condições para seu cumprimento, fazendo apelos aos organismos internacionais e órgãos de financiamento quanto a investimentos, sobretudo na educação, entendendo as ações de universalização da educação como forma de consolidação das expectativas econômicas e sociais, dos países mais pobres e populosos do mundo.

A discussão de uma educação para todos como estratégia de desenvolvimento econômico reafirma as contradições e as intencionalidades do poder político. A manifestação do desejo de construção de uma nova sociedade, por meio dos documentos emanados dos organismos multilaterais, é facilmente questionada, tendo em vista que, conforme afirma Osório, A. C. N.; Osório, A. M. N. (2004), a discussão da inclusão se dá no contraponto de sua intencionalidade.

Na medida em que esses movimentos se realizam, fica evidente que os ditames das citadas conferências excluía, do “todos da educação”, as pessoas com deficiência e que para incluí-las houve a necessidade de uma intervenção específica, sem a qual o enunciado vigente nos documentos formulados até então não encontrariam eco no atendimento educacional a esse público, delegando à escola a tarefa de criar condições para uma sociedade inclusiva que efetivamente promova a educação para todos, com qualidade, como se isso fosse possível.

Essa movimentação na contramão, que proclamam os detentores do poder político, enseja a efetivação das ações propostas pelos Estados-parte dos organismos internacionais. No entanto, a realização de tantas discussões evidencia que essas ações não se concretizaram e que essas lutas podem ser vislumbradas quando Foucault (2002a, p. 306) fala sobre o biopoder:

Quando vocês têm uma sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda a sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. (FOUCAULT, 2002a, p. 306)

Pode-se entender que o racismo está posto como uma seleção, em que o Estado, representando o poder político, estabelece normas, que muitas vezes são legitimadas pelos

movimentos da própria sociedade civil organizada, como se veem nessas normas. Não se trata de tirar a vida literalmente, mas de se tirar esse sujeito da vida, mas por ele mesmo, na medida em que ele não será igual e não terá condições, a despeito do discurso corrente, por mais que a sociedade e ou a escola possa criar dispositivos de pseudoacessibilidade.

Trata-se de compreender as dimensões da constituição do discurso da educação para todos, do direito à educação, da educação democrática, da educação como disseminadora de valores de solidariedade, fraternidade, igualdade, gratuidade, obrigatoriedade, ou seja, uma educação inclusiva, que se caracteriza pelos discursos “[...] contraditórios, ambíguos e subjetivos, [...] surgem num apaziguamento dos conflitos latentes no tecido social, [...]”. (OSÓRIO, A. C. N.; OSÓRIO, A. M. N., 2004, p. 12).

As normas apresentadas na forma de declarações e convenções têm alcance mundial e caráter hegemônico, como se pode constatar. As ideias eleitas neste trabalho, como enunciados norteadores das ações e também das relações de poder vigentes no mundo hierarquizado pelas riquezas e domínio tecnológico, evidenciam que os discursos são transnacionais, a definição de fronteiras pelos Estados Nacionais nada significa, exceto se para definir o poder que seleciona, hierarquiza e normaliza os homens em todos os recantos do mundo.

O estabelecimento de normas pelas organizações internacionais, mesmo que legitimadas pela ampla participação, representam um discurso que não subsiste a uma análise mais aprofundada das condições que seriam necessárias para a sua efetivação. É um embate, cujos detentores dos saberes têm o poder de qualificar e desqualificar saberes e poderes, mantendo as coisas como estavam antes, mas revestidas de uma legitimação e da responsabilização de outros entes por sua realização, normalmente os elos mais fracos: a escola, as famílias, os Estados pobres.

Essa é uma discussão que não se esgota e muitas manifestações ainda advirão dessa expectativa de uma educação inclusiva, extensiva a todas as pessoas, em todos os lugares. No entanto, há de se considerar que para tal seria preciso uma nova sociedade e uma nova escola, o que evidentemente não é a intencionalidade do poder político nos últimos séculos.

Os enunciados preconizados por esses movimentos, nos quais o poder se desloca de uma instituição para outra, são aqueles que norteiam a organização das leis e normas de um país, ou seja, estabelecem os saberes e as relações de poder, bem como as práticas daí advindas. Há toda uma mudança de perspectiva com relação à sociedade que se reflete em todos os seus movimentos, inclusive naquilo que se produz como saber verdadeiro, protagonizado pela instância chamada de ciência, que, para Foucault (2007, p. 4), “[...] não se

trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global”.

Significando, portanto, que a chamada ciência é parte desse processo de saber-poder e não está destituída de intencionalidades, seja a de se disseminarem novas verdades necessárias à consolidação de determinado dispositivo ou a de legitimar os discursos verdadeiros constituídos para a manutenção do poder político.

Nessa linha é que o próximo tópico traz elementos sobre a produção do conhecimento no Brasil que dissemina discursos de verdade sobre a educação inclusiva, temática desta pesquisa, e que são relevantes para a análise dos dados sobre a normalização dessa temática por parte dos conselhos de educação no Brasil.

2.2 Os enunciados: os dispositivos disciplinares na produção do conhecimento

Este tópico apresenta alguns fragmentos da literatura sobre a educação inclusiva publicadas no período de 2001 a 2009. As referidas produções foram encontradas em livros, periódicos e em artigos na *World Wide Web (WEB)*, nas publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no SciELO e na base de dados da CAPES, entendendo que essas fontes, independente de seu posicionamento ideológico perante a educação inclusiva, apresentam elementos relevantes sobre o pensamento veiculado pelas pesquisas e pelas práticas vigentes na área.

Nesse debate sobre os enunciados que conduzem a educação inclusiva, a educação de pessoas com deficiência ou outras diferenças significativas, cujos comportamentos fogem aos padrões convencionais, aparece eventualmente, mas, quando se discute a questão da educação inclusiva, não se pode desconsiderar que discuti-la de forma descontextualizada, como uma “educação” à parte, é mais uma forma de exclusão.

No levantamento realizado no banco de teses da CAPES, foi possível perceber que, a partir da manifestação do Conselho Nacional de Educação em 2001, preconizando o deslocamento dos discursos do modelo da integração para o da inclusão, houve um aumento do desenvolvimento de pesquisas no âmbito da academia quanto a este último. Utilizando os descritores educação inclusiva e inclusão educacional, tendo em vista estes serem entendidos como sinônimos, pode-se perceber que, no nível de mestrado, houve um crescimento em torno de 16% (2001- 3,95% e 2009 – 19,77%). Esse crescimento sistemático abrange,

também, o nível de doutorado (2001 – 1,33% e 2009 – 21,33%), no mesmo descritor, demonstrando que as produções de novos saberes sobre a temática vêm ao encontro das intencionalidades do poder político que a normatiza. (APÊNDICE 1)

Das produções do conhecimento estudadas ressalta-se que estas nem sempre apontam o contraponto, que é a exclusão, como parte integrante do debate sobre educação especial/educação inclusiva. É evidente que não é mais possível omitir que o discurso da inclusão precisa ser superado em favor de práticas sociais que considerem o público-alvo real, presente na escola, antes das verdades cunhadas pelo poder. No entanto, grande parte das produções se volta para estratégias de consolidação de práticas nesse sentido.

Anache (2008, p. 13, grifo da autora) faz assertiva sobre essa questão:

Ao entrar em contato com a ideia de perfeição/norma, observamos que a nossa dificuldade era em continuar reproduzindo os discursos que consideramos por muitos anos politicamente corretos, qual seja, *que todos devemos viver e conviver harmoniosamente, respeitando as diferenças de qualquer ordem*. O deficiente está aí incluído... porque está excluído...

Os discursos que designam os enunciados que ora se discutem só são possíveis por significarem a necessidade de estabelecer práticas de poder que evidenciem que não há exclusão, diferença, desigualdade, individualismo. Por outro lado, só existem porque essas relações são excludentes e desiguais. Essas verdades nem sempre são reconhecidas pelos pesquisadores da área da educação especial, inclusive, porque uma pesquisa não pode dar conta de tudo. As pesquisas em educação especial por suas especificidades e complexidades próprias permitem apenas o aprofundamento dos estudos sobre um ou outro aspecto, e em alguns casos ganham caráter militante de defesa da inclusão escolar como único espaço de superação das limitações, perdendo a objetividade.

Não há respostas isoladas para as situações que envolvem a inclusão escolar, pois esta significa atender a todas as diferenças em todas as suas dimensões. Não se pode atribuir suas limitações de acesso apenas à sociedade capitalista neoliberal ou à formação de professores, ou, ainda, à ausência de acessibilidade ou de recursos pedagógicos adequados, dentre outras justificativas, há múltiplos fatores impeditivos para a inserção de todos nos processos de escolarização formal.

Essa afirmativa pode ser constatada pela revisão bibliográfica realizada sobre a temática educação inclusiva, quando se buscaram produções das quais foram destacados alguns pontos considerados relevantes para a discussão dos enunciados que se pretendem evidenciar e discutir, buscando desnaturalizar conceitos e concepções legitimadas pelo poder.

Ross (2002) faz uma incursão nesse debate apresentando a educação inclusiva no contexto do neoliberalismo que determina as relações na sociedade e, conseqüentemente, na educação, na década de 1990, que, em função da retomada de processos de democratização preconizados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), cria espaços de escuta. Ressalta-se que os discursos de democratização se consolidam em um regime neoliberal que preconiza o afastamento do Estado de provimento das necessidades populares por meio de investimentos em políticas públicas.

Nesse sentido, esse processo de escuta, quando se refere ao que denomina de pessoas com necessidades educacionais especiais, acontece apenas para homologar, legitimar com sua presença as políticas que já estão previamente definidas. Se não o fazem, são desqualificados como mal-intencionados mediante algo que foi concebido com a melhor das intencionalidades. O usuário do direito não o define, mas é assujeitado ao que o Estado, defensor da sociedade, já decidiu.

Observa-se que os enunciados evidenciados nessas discussões foram contemplados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e outros documentos legais que contaram, em sua elaboração e aprovação, com ampla participação popular, resguardados os limites da participação representativa e a condição de pseudolegitimidade dos representantes, no entanto, não será isso a garantir a sua efetivação como prática social. Ross (2002) faz essas ressalvas, mas não se insere em uma discussão do contraponto inclusão versus exclusão.

Importa lembrar que a participação significa a escuta dos segmentos da sociedade, não garantindo a vontade da maioria numérica. A decisão está sempre vinculada a diversos fatores e interesses, os quais são determinados pelas relações saber-poder e pelos enunciados vigentes, especialmente nas chamadas relações globalizadas nas quais os organismos multilaterais ocupam espaços de decisão na regulação das normas para todos os países.

Essa afirmativa pode ser evidenciada com as diversas conferências e declarações dela resultantes que foram realizadas para fortalecer, proclamar e exigir dos governos o cumprimento dos enunciados: educação para todos e educação inclusiva. Dentre estas, citam-se: Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999); Declaração de Washington (1999); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001); Declaração de Caracas (2002); Declaração de Madri (2002); Declaração de Sapporo (2002); Declaração de Montreal sobre a Deficiência

Intelectual (2004). Essas organizações, que contaram com ampla participação de representantes de organizações oficiais e da sociedade civil, na forma de pessoas com deficiência, famílias, profissionais, reafirmam os enunciados das declarações emanadas da ONU, dos quais já se tratou neste capítulo.

Fica evidente a supremacia das relações saber-poder, posto que, quando chega a público, a discussão, os enunciados já estão delimitados, bem como os procedimentos para sua consecução. O momento de escuta se transforma em um espaço de convencimento; o discurso de verdade é imposto pela política pública - a única a promover a solução de todos os problemas do público a que se destina.

Dessa forma, não aceita contraposição; a verdade está dada e definida, necessitando, apenas, ser legitimada pelos dispositivos da democracia, o que se dá por meio dos “pseudoespaços” de escuta, que são criados não para ouvir, mas para legitimar o discurso oficial. Pode-se entender que nas audiências públicas utilizadas nas definições de leis e normas, inclusive pelos conselhos de educação, esse padrão se repete, são espaços legitimadores, tão somente.

Para Osório (2001, p. 211),

[...] a sociedade frente a nova ordem mundial, se organiza por valores econômicos que impõem os padrões culturais aos grupos de forma coletiva e individual, moldando as personalidades, evidencia-se, então, que a contemporaneidade traz consigo diferentes mecanismos de controles, em que as relações sociais se explicitam e são absorvidas, sem que a própria sociedade e os indivíduos que a compõem, tenham clareza de seu real significado.

Os processos de escuta camuflam, omitem, o real significado de seus enunciados, que por ser participativo é legitimado política e socialmente, mas reflete os mecanismos de controle utilizados pelo poder político para estabelecer o que é certo ou errado, normal ou anormal, perante as relações presentes na sociedade.

Os discursos da educação inclusiva, dispositivo para a constituição de relações de igualdade, fraternidade, solidariedade, não têm como ser analisados de forma isolada do contexto excludente da sociedade. Capellin e Mendes (2002), observaram que, no bojo do debate da educação inclusiva, imediatamente após 2001, os pesquisadores da educação buscavam estabelecer uma interlocução entre as verdades disseminadas sobre essa temática nos discursos e os fins da educação.

A educação escolar constituiu historicamente um espaço de transmissão de conhecimento, de produção de conhecimento, de compartilhamento de saberes, dentre outras

atribuições presentes nas teorias. Nesse sentido, para atender os objetivos pressupostos nesse processo, exige-se um tipo específico de aluno, que chega à escola – espaço destinado a esse tipo de educação – com capacidades já desenvolvidas para a realização das proposições ali existentes. Entretanto, quando se põe em questão uma educação inclusiva, no molde que aparece nas normas no país, deve-se pensá-la em todas as dimensões.

Apesar de as referidas autoras afirmarem que a educação inclusiva não deve ser pensada isolada das configurações sociais, políticas, econômicas, tendo em vista o caráter de globalização que incita a importação de conceitos e práticas que podem resultar em experiências negativas, pois inconciliáveis com a realidade da condição da sociedade brasileira, concluem que a inclusão dos alunos denominados com necessidades educacionais especiais é positiva.

No entanto, ressaltam a necessidade de se pensar a escola comum de forma a produzir melhores resultados no rendimento escolar desses alunos. Esse discurso evidencia o reforço da efetivação dos enunciados e uma defesa de que a educação inclusiva é possível de efetivação, na contramão dos processos excludentes impostos pela globalização citados pelas próprias autoras.

As afirmativas nos remetem à discussão de Foucault (2002b, p. 73), sobre a incorrigibilidade do incorrigível, uma correção por meio da força:

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia, da reeducação, da sobrecorreção. De modo que vocês vêm desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade.

Essa discussão está pautada nos trabalhos encontrados sobre a educação inclusiva, pois apontam que a sua exequibilidade está ligada à educação especial e a outras políticas, que têm o papel de oferecer atendimentos específicos para “corrigir” o indivíduo com deficiência para que ele possa se conduzir na educação escolar “normal”, que as normas definem como comum.

Nas produções pesquisadas também são evidenciados discursos sobre a interface da educação com outras áreas. Silva e Arelaro (2003) demonstram que não se pode fazer inclusão educacional de forma isolada, considerando-se que as normas brasileiras estabelecem os direitos sociais para todas as pessoas e que essa definição significa a ampliação do conceito

de educacional, que ultrapassa os muros da escola e exige a interlocução com outros espaços e serviços presentes na sociedade.

Há um tom de cobrança do Estado e a sociedade civil quanto as suas atribuições na garantia de direitos das pessoas historicamente destituídas dos processos sociais, quando se evidenciam as relações da educação com as demais áreas e a relevância da participação de organizações governamentais e não governamentais nas decisões referentes à educação especial, na tentativa de romper com o discurso da norma, que não se configura em prática ao ser retida pelos interesses e conveniências do poder. A participação popular e o debate para a definição de políticas públicas aparecem como uma forma de transgressão em que os saberes circulam e mudam as relações de saber-poder instituídas na sociedade.

Essas mesmas autoras concluem que esse processo de participação é fundamental, tendo em vista a constatação na pesquisa de que as pessoas com deficiência são consideradas cidadãos de segunda classe, portanto, invisíveis na hierarquia de poder, ou, não têm a devida organização política para fazer frente a suas demandas perante o poder público.

Essas constatações contrariam os princípios de democratização dos processos decisórios definidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996) e no Regimento Interno do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999), isso se a discussão se circunscrever apenas, a área da educação. Essas normas estabelecem processos participativos e representação da sociedade civil. No entanto, deve-se ressaltar que a simples definição legal não significa poder político, já que a direção de tais processos é do Estado e que as preocupações recaem exclusivamente na prática pedagógica e no isolamento do aluno na sociedade, desconsiderando outros aspectos necessários a uma nova prática social.

Para Foucault (2002a, p. 309), o Estado, constitui-se como interlocutor dos discursos de poder, produz o que se denomina de biopoder, quando “[...] é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano. [...]”. É o racismo de Estado. Essa ação do Estado faz com que se mantenha controle sobre as demandas sociais, não significando a sua eliminação pura e simples, mas a sua normalização, invisibilizando alguns aspectos da garantia de direitos e evidenciando outros para indicar que cumpre com seu papel ao mesmo tempo em que os conflitos são minorados.

Ainda na linha das políticas públicas, Bites (2003) discorre sobre os discursos das normas e sua impraticabilidade na realidade social brasileira, marcada pelas regras estabelecidas pelo regime neoliberal, que, por seus princípios, elimina do Estado as suas atribuições de suprimento das demandas sociais, mas mantém o seu papel normalizador, presente no grande número de normas homologadas pelo governo federal com conteúdos

voltados à inclusão das pessoas com deficiência, nas mais diversas áreas, especialmente na área educacional, considerada pelos organismos internacionais como o lócus de superação das desigualdades de toda ordem.

Osório, A. C. N. e Osório, A. M. N. (2004) também apontam para os conflitos de se discutir a educação inclusiva em uma realidade social, política e econômica excludente. Mesmo normalizada a inclusão se confronta com as práticas sociais do sistema capitalista, tendo em vista sua natureza segregatória, que promove constantes exercícios de controle por meio do preconceito, da coação e da discriminação social.

Essa discussão conduz à ideia de que a inclusão, mesmo que constante de normas, não se configura em prática; constitui um mero discurso do poder, com o objetivo de apaziguamento dos conflitos gerados pelas diferenças existentes no regime de capital vigente. O discurso presente nas normas produz a normalização, que se consolida na sociedade e é por ela aceita como legítima.

Osório, A. C. N. e Osório, A. M. N. (2004) consideram, ainda, que falar de inclusão significa bem mais do que apenas se pensar nas diferenças no interior da escola, especialmente nas diferenças apresentadas pelas pessoas com deficiência. A escola não pode ser vista como uma instituição à parte da sociedade, que é evitada de conceitos e preconceitos constituídos nas suas relações de saber poder, onde a exclusão é legitimada por essas mesmas relações.

Os autores apresentam uma discussão sobre a exclusão escolar, afirmando que a escola não é um espaço que exclui apenas as pessoas oriundas de setores denominados de “minorias”, posto ser uma instituição que historicamente representou a seleção, separando, discriminando, produzindo ideias pré-concebidas baseadas em um padrão social que, por ter sido pensado por um grupo restrito, segrega a maior parte dos alunos à condição de “anormais”.

O conflito está posto nesse debate e o direito à educação deve ser pensado e discutido na perspectiva da escola em vigência e na transformação ou transgressão do que está posto, especialmente, porque é evidente que não há interesse do poder político constituído em alterar essa situação com vistas a formar cidadãos, aos quais seja oportunizado acesso a conhecimentos e saberes, que lhes permitam debater a sociedade e sua organização social e econômica para alterar os seus rumos, sejam por quais meios forem.

Quanto aos conceitos de educação inclusiva e de identidade que circulam na comunidade escolar, Magalhães e Dias (2005) evidenciam que é preciso aprofundar os conhecimentos sobre a forma com que essa lida com os discursos que emergem dos

documentos oficiais e que permeiam as práticas implementadas pela escola. Afirmam, ainda, que isso é necessário, considerando-se que não é possível pensar uma prática educacional inclusiva separada do contexto sociocultural de quem faz o processo da educação, nesse caso todos os envolvidos, seja no interior da escola ou na comunidade de seu entorno.

Segundo as autoras, práticas educacionais inclusivas exigem a unificação dos entendimentos sobre as ações a serem desencadeadas para sua efetivação, que devem, também, considerar, as ações possíveis e não necessariamente as contidas nas propostas oficiais.

As defesas dos pesquisadores quanto à educação inclusiva refletem as propostas oficiais que trazem em si a legitimidade e o entendimento de que devem ser rigorosamente cumpridas, pois indicam as histórias de verdade que não podem ser contestadas, pois é “[...] a história de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação [...]” (FOUCAULT, 2005b, p. 11).

A normalização se dá a partir de rituais, de simulações, de ações que fazem parecer a quem dela participa que a decisão também é sua, o que não é factível em função da forma como o aparelho de Estado constitui as práticas jurídicas que, mais que a lei, buscam determinar as práticas sociais.

Nas referências apresentadas até esse momento, são recorrentes as afirmativas das pesquisas sobre a impossibilidade de as políticas oficiais se estabelecerem como prática social na escola e garantirem a participação nas decisões, daqueles que estão diretamente ligados ao processo de educação inclusiva - alunos, famílias, educadores e outros profissionais -, envolvidos com a ação educacional, indicando que não se pode fazer educação inclusiva apenas com o desejo de alguns, o de quem elabora as normas, mas que deve contar com ampla participação dos envolvidos no processo, pois a efetivação deste pressupõe a inversão de uma prática excludente para uma nova: a prática social da inclusão.

No processo de constituição da educação inclusiva, além da ampla participação de todos os envolvidos, deve-se ressaltar que o professor tem um papel fundamental. Nesse sentido, Silva e Aranha (2005) discutem os aspectos que envolvem as relações entre os professores e alunos com deficiência, considerando-as como determinantes no processo de ensino e de aprendizagem, pois se entende que devem ser acolhedoras e atender a todas as necessidades educacionais especiais.

A afirmativa das autoras sugere que a relação do professor com o aluno e o acolhimento a esse aluno no ambiente escolar são aspectos fundamentais em uma proposta pedagógica de educação inclusiva, que deve organizar-se tendo como princípios a

flexibilidade e a individualização do processo de ensino, quando necessário, contrariando o que determina a cultura educacional do ensino coletivo, com conteúdos e metodologias previamente determinados.

Para que houvesse esse acolhimento do professor a esse aluno diferente, a escola precisaria se reinventar, como um novo espaço, e não aquele que o caracteriza como espaço disciplinador, “[...] um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino”. (FOUCAULT, 2004, p. 140).

Para Foucault (2004), a escola é mais um espaço de disciplinarização, de controle dos alunos, portanto, ela não se pode ser reduzida à relação professor-aluno, ou a situações de acolhimento, respeito à diferença, inserção em classes comuns, dentre outros discursos que são veiculados como soluções às práticas necessárias à educação inclusiva. A escola constitui uma rede de interesses e de normalização. O seu currículo e outros aspectos de sua organização estão indicados pelas normas emanadas do Estado hegemônico; portanto, a reinvenção da escola significaria romper com as relações poder-saber presentes na sociedade.

Como se pode constatar, uma educação inclusiva pressupõe a existência de outros espaços e outras relações para além dos muros da escola, que exigem novas posturas que não podem ser regradas por meio das normas, tendo em vista as subjetivações presentes na constituição de relações afetivas, que é no que implica essa dita postura de acolhimento:

[...] No caso da instituição, a mesma passa a ser considerada mais pelo caráter de acolhimento (desempenho) do que por suas funções, colocando em jogo as suas finalidades; aquilo que alguns denominam “seu papel social”, se é que existe, como consequência dos próprios conflitos e contradições que se fazem presentes na sociedade e sempre serão históricos (arquivos) por serem processuais (movimento constante), manifestos como uma consequência de sucessão dos fatos, não como algo novo. (OSÓRIO, 2010, p. 102).

A escola é entendida como um espaço em si mesmo e ao mesmo tempo se desconsidera a sua função social e normalizadora de disseminar o mesmo saber para todos, de forma que sejam devidamente controlados. Nesse sentido, aqueles que não conseguem se apropriar dessa história de verdade é considerado anormal, pois representa o risco de fazer diferente do ritual exigido pela sociedade.

Pode-se dizer que essa é a raiz do que Foucault (2002a) denomina de racismo de Estado, do qual já se falou neste trabalho. As próprias posturas adotadas institucionalmente excluem. Se as relações no interior da escola precisam ser pensadas na perspectiva da

disciplinarização, aquelas fora do âmbito da escola envolvem preconceito e discriminação, centradas nos princípios que definem os limites entre a normalidade e a anormalidade.

Essas temáticas são discutidas por Silva (2006) que discorre sobre o seu impacto nos processos de educação inclusiva. O preconceito e a discriminação constituem impeditivos, barreira atitudinal, aspectos relevantes para a consolidação de processos inclusivos.

Nesse contexto é que a autora expõe os conceitos e as concepções de inclusão, presentes na realidade brasileira, destacando ainda que, para além das questões específicas das pessoas com deficiência, há a necessidade de superação das barreiras que impedem que a educação no Brasil trabalhe de forma efetiva com a diversidade encontrada dentre o povo que compõe a população do país, os conflitos, derivados de preconceitos e discriminação de gênero, etnia, religião e outros, são marcantes e perpassam séculos. (SILVA, 2006)

O poder político, nessa hipótese, teria como função reinserir perpetuamente essa relação de força, mediante uma espécie de guerra silenciosa, e de reinseri-la nas instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem, até nos corpos de uns e de outros. (FOUCAULT, 2002a, p. 23).

A delimitação entre o normal e o anormal, o aceitável e o não aceitável, o legal e o ilegal, o bonito e o feio e tantas outras contraposições, demonstram que há sempre um biopoder circulando em todos os espaços, enunciando-se e legitimando seus próprios saberes que se qualificam como ideias hegemônicas e que são norteadoras das práticas sociais. Evidencia-se, então, que a discussão de uma educação inclusiva exige uma postura de superação dos limites impostos pelas impossibilidades de convivência pacífica com as diferenças, especialmente no ambiente escolar.

A educação inclusiva se apresenta nos dispositivos legais e estes se contradizem, aí, também, conforme aponta Mendes (2008), que discute, de um lado, a importância de uma intervenção precoce, desde a educação infantil, com alunos denominados com necessidades educacionais especiais e em cima dos prejuízos decorrentes do não atendimento adequado nessa fase, o que significaria a constituição de um processo contínuo de olhares diferenciados para o diferente; e de outro lado, evidencia os impeditivos para a sua efetivação, presentes nos discursos da falta de condições profissionais, financeiras e outras.

Pode-se afirmar que a formação continuada de professores e as condições adequadas de trabalho estão subjacentes na lei quando trata do financiamento, da qualidade da educação, dentre outros dispositivos. No entanto, a regulamentação dessas leis restringe o

financiamento¹⁶ e a obrigatoriedade¹⁷, relativizando a educação infantil, na qual, em relação ao princípio educar e cuidar resta somente o de cuidar, o que impede um processo sistematizado de aprendizagem que propiciaria melhores condições ao desenvolvimento das crianças pequenas com necessidades educacionais especiais, o que seria benéfico ao processo de escolarização.

No que se refere ao atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, as pesquisas afirmam a necessidade de um trabalho precoce, pois, quanto mais cedo esse atendimento for ofertado, mais possibilidade o aluno terá de ser incluído nos processos regulares de aprendizagem. Nesse sentido, Mendes (2008) afirma que há uma carência de atendimentos adequados a essa faixa da escolarização, o que acaba por fazer com que esses alunos sejam encaminhados para classes ou escolas especiais e reinseridos no ensino fundamental, com históricos de fracasso escolar.

Os seus estudos apontaram evidências sobre baixo rendimento escolar da maioria dos alunos com deficiências (auditivas, mentais, visuais, físicas e múltiplas), inseridos em classes comuns. Esse fato indicava que o fracasso escolar poderia afetar com mais intensidade a esse público, menos em função de suas dificuldades, mais pelas limitações impostas pelo próprio sistema educacional.

O tratamento dado a esses alunos é agravado por uma ideia corrente de que o principal objetivo da inserção do aluno com deficiência em classes comuns é apenas o de socialização e que o desempenho escolar pode ser considerado irrelevante no sucesso da inclusão escolar, o que, se considerada a função da escola de ensinar a partir de um currículo prescrito pelos dispositivos legais, representaria uma contradição.

Toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte. A trajetória escolar não pode ser comparada a um rio perigoso e ameaçador, em cujas águas os alunos podem afundar. Mas há sistemas organizacionais de ensino que tornam esse percurso muito difícil de ser vencido, uma verdadeira competição entre a correnteza do rio e a força dos que querem se manter no seu curso principal. (MANTOAM, 2012, p. 1).

O legalismo e os discursos forjados para justificar a inércia da escola reforçam a ideia de uma luta que se coloca no campo das impossibilidades em função da organização da

¹⁶ O financiamento da educação no Brasil passa a abranger a educação infantil, parcial e gradativamente, por meio da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

¹⁷ A obrigatoriedade da educação básica definida por meio da Emenda Constitucional 59/2009, que a estabelece a partir dos quatro anos até os 17 anos, abrangendo desde a pré-escola até o ensino médio, com eficácia a partir de 2011, a ser implementado até 2016.

sociedade que é desigual. Por isso, o enunciado da igualdade é individualista e competitivo e o enunciado da solidariedade e da fraternidade é autoritário. Na medida em que as normas são definidas por um poder político, que visa as suas próprias intencionalidades, é excludente, em função disso toda uma produção em defesa de uma suposta educação inclusiva, seja acadêmica, seja jurídica.

No entanto, destaca-se que, a despeito das contradições entre as normas e as práticas sociais possíveis (ou impossíveis), está uma pessoa, e as produções disponíveis buscam explicitar a pessoa que está por detrás do discurso. Uma pessoa real que precisa ser assim entendida, portadora de direitos humanos desconsiderada pelas intencionalidades do biopoder.

A discussão da educação inclusiva, como pressuposto filosófico-ideológico da educação especial, abrange todas as áreas determinadas pelas políticas públicas, como as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, e nessa dimensão apresenta a escola para além da sua função prescrita teoricamente. Todavia, como mero espaço de socialização, faz parecer que todos os alunos necessitam de atendimento educacional especializado em função de déficit cognitivo, ideia que se consolida mediante o fracasso escolar desses alunos, em todas as condições que, eventualmente, apresentam.

Quando se trata da área de altas habilidades/superdotação, foram encontrados poucos estudos e em função dos mitos de que esse aluno, por ser um gênio, não precisa de grandes cuidados da escola. Nesse sentido, Mettrau e Reis (2007, p. 493) afirmam que “[...] se não houver incentivo, a superdotação não se manifestará e a genialidade não se realizará”. Portanto, é preciso que as políticas públicas estejam atentas a esse público.

As autoras discutem as políticas públicas voltadas ao atendimento desse grupo, sustentando-se na legislação vigente, entendendo, com base nas normas, que a educação inclusiva exige mudanças substanciais nas relações que envolvem os processos educacionais e, conseqüentemente, a escola e a família, que precisam construir em conjunto condições necessárias ao atendimento das necessidades educacionais especiais, para promover as mudanças pedagógicas e de gestão para a sua consecução.

Freitas (2010, p. 81) afirma que “[...] é imprescindível que a família, a escola e a comunidade promovam formas de incentivar e desenvolver os diversos potenciais desses sujeitos [...]”, evidenciando, portanto, o discurso da necessidade de uma postura coletiva e cooperativa, na educação, de forma a que todas as diferenças sejam tratadas de acordo com as necessidades para que os alunos possam vir a ter sucesso em seu processo de escolarização.

Dessas manifestações pode-se inferir que as políticas públicas em si mesmas não dão conta da abrangência de produzir comportamentos adequados ou necessários ao bom desempenho escolar de alunos que tenham significativas diferenças em sua forma de aprender. O envolvimento dos mais diversos segmentos da sociedade é essencial nesse processo; no entanto, não deve desconsiderar o papel da escola, onde os alunos devem ir para se apropriar de determinados conhecimentos, conforme afirmado por alguns dos autores estudados. Para isto, a escola precisa estabelecer novas referências de autonomia que não interessam ao poder político.

Outro motivo de preocupação quanto a esses discursos, que derivam dos enunciados, é que estes estabelecem:

[...] uma abrangência, que na tentativa de levar ao sucesso os alunos oriundos das mais diversas situações e condições que os leva, via de regra, ao fracasso, termina por maquiar a realidade do atendimento às pessoas com deficiência [...]. (GUIMARÃES apud OSORIO, 2010, p. 222).

São criados e usados factoides para dizer que a educação inclusiva é um sucesso, baseado, por exemplo, em referências estatísticas que na área das ciências humanas não significa a efetivação de referenciais ideológicos-filosóficos conforme preconizado por estes. O número de alunos com deficiência não significa inclusão, se esta for entendida como apropriação dos conhecimentos veiculados pela escola comum. O documento orientador das políticas de inclusão do MEC, já tratado neste texto, demonstra isto:

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006 [...]. (BRASIL, 2008a, p. 6).

Os dados estatísticos demonstram o acesso, mas não apresenta dados de sucesso, de progressão na escolaridade, que é o que deveria ser o foco da preocupação com uma educação inclusiva. Sobre isso, o Ministro de Educação Fernando Haddad afirma em entrevista à Revista Inclusão (2008c, p. 5):

Os resultados estão aparecendo, é importante registrar que o avanço da matrícula é notável nas escolas comuns da rede pública e o retorno que temos dessas experiências comprova a viabilidade e a eficácia de um sistema educacional que inclui a todos. Os estudos estatísticos já revelam essa face do processo de ensino e

aprendizagem que a inclusão estimula, enseja e provoca, reforçando a tese de que o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência.

O Ministro se refere aos dados do documento denominado de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando de sua apresentação e afirma que esses dados reforçam uma tese, ou seja, uma perspectiva de sucesso, de interlocução entre educação comum e educação especial, apontando como estratégia para tal o Atendimento Educacional Especializado, sobre o qual já tratamos anteriormente.

Para fins de consolidação do discurso da educação inclusiva, o Ministério da Educação, por intermédio da SEESP¹⁸, tem publicado vasto material sobre as experiências educacionais inclusivas bem-sucedidas, como é o caso do documento Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2006) na Revista Inclusão.

Dentro dessa linha de busca de causas, consequências e perspectivas, merece discussão a formação de professores que, a despeito dos diversos programas desenvolvidos pelo MEC, a partir de 2000, a SEESP promoveu a formação de professores por meio de programas, como o citado anteriormente, e ainda, publicado uma ampla literatura sobre a temática, como os Cadernos de Formação do referido Programa, Ensaios Pedagógicos e Revista Inclusão¹⁹.

Estes e outros materiais trazem orientações para formação de professores, relatos de experiências implementadas em diversas regiões do país e, ainda, artigos resultantes de pesquisas desenvolvidas por diversas instituições. Esse material, além de ter sido publicado e enviado para as instituições públicas de ensino, também se encontra disponível no portal eletrônico do MEC. A disponibilidade de material permite analisar alguns aspectos da constituição dos discursos vigentes sobre a educação inclusiva.

Essa temática também é objeto de pesquisa e destaca-se a produção de Anjos; Andrade; Pereira (2009), que abordam a inclusão sob o consenso de professores, descrevendo, inicialmente, os processos históricos pelos quais passa o atendimento das pessoas com deficiência, que vai se constituindo e evoluindo conforme o movimento realizado pela sociedade, passando da segregação a integração e, posteriormente a inclusão como necessidades sociais.

¹⁸ Essa Secretaria foi extinta e incorporada em 2011 à Secretaria Nacional de Diversidade e Inclusão (SECADI)

¹⁹ As publicações de que trata esse texto estão disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860, acesso em 13 de jul. de 2011.

Desse recorte histórico é que as autoras discorrem sobre a inclusão escolar, elegendo uma concepção de inclusão que será a base para a análise dos discursos presentes nas falas dos professores pesquisados, que para incluir precisam se entender como inclusos e como agentes de inclusão de outras pessoas. Considerando-se a sociedade capitalista e sua natureza excludente, essa ação exige uma mudança de postura das relações na escola.

A educação inclusiva pautada pelo consenso entre os professores remete à submissão absoluta ao discurso oficial, na medida em que os professores apontam que acolhem os alunos porque está na lei, porque é obrigado, dentre outras falas que podem ser encontradas em Cordeiro (2003).

O consenso significa para Foucault (2002b, p. 65) o assujeitamento, a conformidade, a não transgressão do determinado pelo poder político, e assim se manifesta:

Parece-me enfim que o século XVIII instituiu, as disciplinas e a normalização, um tipo de poder que não é ligado ao desconhecimento, mas que, ao contrário só pode funcionar graças à formação de um saber, que é para ele tanto um efeito quanto uma condição de exercício.

O processo de disciplinarização e de normalização não se remete apenas ao aluno, considerado anormal e que vem para a escola para se tornar normal, mas acomete também os professores, que recebem a incumbência de discutir e de propor alternativas para a solução do problema identificado sobre a exclusão. Então, o professor não é apenas o executor de uma política, mas, no regime democrático de gestão vigente, é partícipe das decisões da escola, portanto detentor da responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso do projeto que, nessa constituição de um saber, uma resposta para o problema, é coletivo. O consenso aparece como se o discurso fosse uma construção coletiva, não mais eivado do mando do poder político distante, mas como o próprio poder político construído por meio do discurso local, “[...], pois todo discurso possui em si poder”. (BONIN, 2008, p. 7).

Ainda sobre o papel do professor mediante a constituição de discursos sobre a educação inclusiva, Sanches e Teodoro (2007) discutem uma outra vertente, que é a do professor do “apoio educativo”, que atualmente aparece como um dos elementos mais relevantes no processo de inclusão educacional, revestido da expressão Atendimento Educacional Especializado, que, nos documentos orientadores do MEC, é o lócus da resolução dos problemas que impediriam a aprendizagem nos espaços de escolarização comum.

Nessa pesquisa, os autores entendem que a discussão destes elementos apontam para uma concepção de que a educação especial é um sistema de educação paralelo àquele das escolas comuns; concluem eles que as práticas pedagógicas dos professores do apoio educativo são pontuais e, aparentemente, mais próximas de práticas de educação especial que de uma educação inclusiva.

Com essa visão dual é que o MEC tenta romper, por meio do discurso da educação inclusiva, estabelecendo em suas políticas que educação escolar é o foco, quaisquer outras possibilidades - são satélites orbitando em torno desta. Esse deveria ser o lugar destinado à educação especial; no entanto, os próprios movimentos do poder, por meio das leis e normas, constituem impeditivo para consolidação de tal discurso, como é o caso do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), que revoga o Decreto nº 5.671/2008 (BRASIL, 2008b), restabelecendo por força das resistências de grupos da sociedade, conforme já foi tratado nesse capítulo.

Deve-se ressaltar, no entanto, que a concepção de inclusão encontrada nas produções estudadas é bastante abrangente e aponta para a subjetividade humana, envolvendo sentimentos e desejos que determinam as relações com as pessoas possuidoras de diferenças significativas, indicando que a mudança não está apenas na postura profissional, mas essencialmente pessoal, o que implica questões que fogem ao âmbito das políticas oficiais ou da gestão da escola.

Nesse sentido, mesmo indicando que a discussão da inclusão escolar inicia-se com as pessoas com deficiência, os autores afirmam que esta é mais ampla, na medida em que pode ser entendida como um processo que extrapola o atendimento desse público específico, envolvendo outros segmentos também excluídos em função de necessidades educativas específicas. Tomando, portanto, um conceito abrangente de escola ou educação inclusiva, adotando a concepção de “necessidades educativas”. A abrangência da expressão tenta fazer um contradiscurso, na medida em que no discurso coletivizador parece contraditória a defesa de um único segmento:

Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático, anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente essa rede ‘sustenta’ o conjunto e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (FOUCAULT, 2004, p. 148, grifo do autor).

A produção acadêmica, na linha dos discursos consolidados por meio dos enunciados dispostos nesta pesquisa, constitui parte dessa rede que distribui os sujeitos em campos previamente determinados pelo poder circulante, portanto, submetida e submetedora de histórias de verdade, forjadas pelas normas e demais documentos oficiais.

Os autores fazem uma discussão de escolas inclusivas partindo da ideia de uma ação coletiva, que envolve todos os elementos que compõem a escola, buscando, dessa forma, fazer com que esta se adapte às condições do aluno, ao contrário do preceituado pela integração, na qual o aluno é que deveria se adaptar ao ofertado pela escola. É um movimento de disseminação de um novo discurso, necessário a um novo tempo.

Melero (2008) discute as especificidades que cercam os conceitos de inclusão e de integração, destacando que são concepções diferentes de se fazer educação voltada para as diferenças, abordando a postura dos profissionais que atuam na escola e, as questões didáticas e metodológicas que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem.

O autor apresenta ainda, aspectos sobre um processo de aprendizagem que valorize as diferenças, em que pessoas diferentes ou os grupos minoritários não tenham que acatar a cultura hegemônica. O professor é que tem que aprender a valorizar as competências cognitivas e culturais dos alunos e a partir daí estabelecer novas práticas pedagógicas que possam dar conta da diversidade sem selecionar e segregar.

Pode-se observar que o discurso não se altera, mas se muda o foco da responsabilidade pela prática transformadora, aqui sai do aluno (integração) e passa para o professor (inclusão). Sem um olhar mais acurado, dá uma ideia de rompimento com o modelo anterior, mas não o faz.

Para tal seria preciso romper com o poder disciplinar que subjuga os corpos e que constituem o interior de grupos de poder, que constroem discursos determinando relações consideradas legítimas, selecionando, seccionando grupos por religião, etnia, condição diversa, impedindo que os saberes emirjam e se legitimem por si mesmos. O poder disciplinar “[...] olha para o futuro, para o momento em que a coisa funcionará sozinha [...], por conseguinte tornar-se-á um hábito. [...]”, é assim que se constituem as práticas sociais discriminatórias, sob o discurso da democracia e da inclusão. (FOUCAULT, 2006, p. 59).

A autonomia da escola, e em especial a da escola pública, defendida por Melero (2008), aparece nas normas como um processo em que ela deveria caminhar sozinha, tomando as suas próprias decisões. No entanto, a própria norma estabelece os limites considerando a organização federativa, que pressupõe a autonomia dos entes federados, mas atribui à União a definição de ordenação jurídica geral.

Segundo Bordignon (2010, p. 15):

Ao constituir-se como República Federativa, o Brasil adota os fundamentos democráticos de que o Estado pertence aos cidadãos, é “*res-pública*”, coisa pública. O espaço de poder, a autonomia dos entes federados, descentraliza a ação governamental, permitindo ao cidadão exercer sua cidadania no seu “*lócus*” concreto de vida. [...] O regime federativo articula e preserva o papel da diversidade local com a unidade nacional, por meio da distribuição de responsabilidades prioritárias e competências específicas dos sistemas de ensino dos entes federados.

O entendimento de República Federativa traz o elemento da diversidade, mas também o da unidade nacional, indicando a limitação da autonomia dos entes federados. Nesse sentido, estabelecer a escola pública como espaço, por excelência, capaz de produzir novas relações em uma sociedade que se organiza por normas que atendem a determinadas histórias de verdade deve ser vista com certa cautela, na medida em que ela é apenas um espaço social, dentre tantos outros que influenciam a formação de meninos e meninas.

As pesquisas e os debates realizados pelas instituições e organizações da sociedade civil são seccionados, reforçando os discursos vigentes, pois buscam por responsáveis pelos problemas, atribuindo-os ora a saúde, ora a educação, ora a família, o professor ou o próprio aluno, dentre outras verdades que são redimensionadas e utilizadas para selecionar o que deve ou não ser enfrentado, como as causas da exclusão, que são omitidas em grande parte dos estudos sobre educação inclusiva.

Os movimentos sociais e teóricos da educação buscam soluções, incorporam discursos oficiais, mobilizam famílias, população, órgãos de imprensa, procurando alternativas viáveis para a superação das condições de exclusão presentes na escola, mas esses movimentos, a despeito de suas intencionalidades, acabam por reproduzir os discursos estabelecidos pelo poder.

O discurso da igualdade permeia as relações humanas, posto o consenso de que os homens são iguais, por qualquer que seja o foco: científico ou religioso. Nesse caminho, se apenas os mais fortes sobrevivem, todos os que vivem no mundo são fortes; portanto, iguais. No aspecto religioso, todos também foram feitos à imagem e semelhança de Deus; portanto, iguais.

Essa suposta igualdade, na educação, está evidente nos enunciados que têm permeado a educação e que foram citados neste trabalho para subsidiar a análise: educação para todos, educação obrigatória, educação como direito e educação inclusiva. Esses enunciados são assuntos de convenções internacionais, leis e normas que consolidam o discurso de verdade como se fosse possível, a despeito da organização social e de políticas

que regem as relações sociais, que, no caso do capitalismo, se caracteriza pelo seu oposto - as desigualdades.

As pesquisas não deixam de apresentar aspectos relevantes para a reflexão da educação inclusiva, dentre eles, destaca-se a postura expressa pelos profissionais da educação que alegam a falta de formação adequada para a efetivação de ações metodológicas diferenciadas; o discurso generalizado da escola de que não há recursos suficientes para atender às diferenças; de outro lado, as famílias que temem matricular seus filhos nas escolas comuns, entendendo que serão discriminados e insistem na manutenção de serviços segregados, e outras que fazem críticas à educação inclusiva, argumentando que seus filhos não deficientes serão prejudicados se a escola tiver que adaptar e flexibilizar os seus currículos.

Há muitas demandas a serem refletidas para uma efetiva educação inclusive, que devem ir muito além da escola, pois envolve a sociedade em sua forma de organização como um todo, nos aspectos políticos e econômicos e, especialmente, no que se refere ao poder e aos interesses que o compõem.

Pensar a inclusão sob a perspectiva política significa evidenciar que a escola não é um ente isolado, mas que pertence a um sistema que deve sustentar os novos conceitos necessários à consolidação de uma escola inclusiva. No entanto, não há referência de que esses sistemas educacionais fazem parte de uma sociedade que tem seu modo de organização, sua cultura, dentre outros aspectos que envolvem as relações sociais e que influenciam na organização escolar, especialmente as normas que regem os sistemas e trazem, em si, as ideias defendidas pelo poder. Entre essas ideias fica em destaque a responsabilização da escola pela inclusão ou acolhimento de toda a diversidade, como se esta pudesse, ao resolver problemas meramente estruturais, resolver todas as problemáticas que envolvem a educação inclusiva.

Dentre os discursos na construção de uma escola inclusiva destaca-se o dispositivo constitucional de educação de qualidade, que pressupõe um consenso em torno de um ideal a ser perseguido por toda a sociedade. O consenso sugere que a escola de qualidade, com práticas pedagógicas “adequadas”, monitoramento e avaliação, levaria a uma relativização das problemáticas sobre uma escola inclusiva, a despeito do reconhecimento das limitações apontadas, especialmente, para as escolas públicas, estabelecendo uma “cortina de fumaça” sobre as reais necessidades para a construção de um sistema inclusivo que deveria sair do âmbito da escola e passar a nortear as relações na sociedade.

As dificuldades para a consolidação de um sistema inclusivo são admitidas, mas é justificada com o discurso de que, por ser esta uma prática recente, não se pode esperar

grandes avanços. No entanto, a indicação é a de que a inclusão é possível e poderá ser feita a partir do cumprimento do que está prescrito na norma e dos discursos nela contidos e reproduzidos pelo poder, representados pelo poder público e, até mesmo, por movimentos sociais vinculados à causa das pessoas com deficiência.

As situações discriminatórias e estigmatizantes, também, surgem no cenário indicando ser esta uma problemática impeditiva de práticas pedagógicas inclusivas, na medida em que a escola, os alunos, os professores e a comunidade em geral mantêm posturas reforçadoras de condições excludentes no seu interior, desrespeitando o princípio básico da inclusão: o acolhimento da diversidade, por parte de todos.

Quanto ao conceito de inclusão, dos trabalhos estudados depreende-se que se define pela inserção de alunos com as mais diversas diferenças em um mesmo ambiente, nesse caso específico, na escola. As discussões passam, em alguns casos, pela normalização; no entanto, parece tratar desse aspecto apenas como uma ilustração, na medida em que se questiona o direito por ela garantido, em decorrência dos elementos impeditivos à efetivação das ideias contidas nas leis e normas citadas.

Cabe, ainda, ressaltar que, na maioria, as produções, apesar de ressaltarem as dificuldades que cercam a educação inclusiva, defendem-na e apontam a escola como a grande responsável pela sua efetivação. Aí estão envolvidos a relação professor e aluno, a gestão, o direito à educação, a prática pedagógica, a postura do professor, dentre outros aspectos que indicam uma visão fragmentada do processo, deixando de considerar os macros que envolvem a sociedade como locus de existência da escola.

Algumas das produções pesquisadas evidenciam as discussões sobre os processos históricos e sociais que envolvem as definições das políticas e dos discursos que as constituem, evidenciando que a educação inclusiva não pode ser apenas uma figura de retórica, mas precisa estar contextualizada, visível como ente que encontra seus conflitos e contradições na sociedade vigente; para existir precisa romper com os discursos prontos e buscar saberes para a superação de sua condição de enunciado que perpassa séculos, mas que não se configura em prática social.

Na linha das produções que indicam técnicas, tecnologias e metodologias para que haja sucesso na educação inclusiva, encontram-se aquelas que emanam do MEC e que refletem o pensamento do poder político que expressa uma vontade de saber e que devem ser analisados a partir das,

[...] instâncias de produção discursiva (que evidentemente, também organizam silêncios), de produção de poder (que algumas vezes tem a função de interditar), das produções de saber (as quais, frequentemente, fazem circular erros ou desconhecimentos sistemáticos); [...]. (FOUCAULT, 1988, p. 17).

Não se pode afirmar que existe uma intencionalidade de omitir ou que o órgão oficial promove uma conspiração para manter a exclusão, mas a indicação das práticas possíveis não resolve todas as problemáticas que envolvem os processos de educação escolar, os quais são necessários para a inclusão daqueles grupos historicamente excluídos do conhecimento veiculado pela escola.

2.3 As estratégias na Produção Oficial sobre Educação Inclusiva

O Ministério da Educação desde a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, tem assumido o protagonismo da educação especial no Brasil, atuando de forma incisiva nas ações de atendimento a seu público-alvo, seja na articulação com outras áreas ou até mesmo assumindo as atribuições que deveriam ser da saúde, assistência social, trabalho ou outras que fazem a interface com a educação, visando, com isto, a atingir a meta de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos psíquicos, síndromes e altas habilidades/superdotação, grupo historicamente definido como público-alvo da educação especial.

Nessa linha, o MEC foi sempre o precursor dos modelos para o atendimento a esse público, passando pela implementação de ações no modelo médico, posteriormente, para o modelo de integração, que culminou na Política Nacional de Educação Especial, (BRASIL, 1994), que trazia como pressuposto a normalização, que significava atender aos alunos em “[...] ambiente o menos restritivo possível”. (GLAT; BLANCO apud GLAT, 2009, p. 22).

A década de 1990 traz consigo diversas discussões, envolvendo os organismos multilaterais sobre a educação especial cujas indicações são de superação do paradigma médico-pisopedagógico, até então assumido pelo Brasil, e inicia-se uma escalada em direção a outros olhares.

O modelo denominado de Integração vai sendo implementado ao mesmo tempo em que as discussões internacionais avançam para outro modelo baseado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que preconiza um modelo educacional para as pessoas com deficiência que deve superar definitivamente a perspectiva de educação em espaços

segregados. Apesar de usar a expressão escolas integradoras, a definição de educação para as pessoas com deficiência neste Documento indica que as escolas comuns devem acolher a todas as diversidades e que as pessoas nesta condição devem ter acesso a todos os recursos e técnicas pedagógicas para a consecução dos objetivos escolares: a aprendizagem.

A partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a despeito de outras discussões anteriores, é nesse período que serão intensificadas as proposições sobre educação inclusiva, que culminarão em políticas públicas e programas para a sua implementação. Segundo Mantoan (2012, p. 2. Grifo da autora):

O movimento inclusivo surgiu nos anos 90 e preconiza a inserção incondicional de todas as pessoas como princípio aplicado ao atendimento escolar, clínico, ocupacional, laboral. Trata-se de um movimento que veio se contrapor, nas áreas de reabilitação e da educação, ao que se conhece como teoria do *meio menos restritivo possível*, na qual se baseiam os serviços segregados de reabilitação e de solicitação do desenvolvimento em seus diferentes aspectos, inclusive o escolar.

A autora destaca que esse movimento visa à superação dos modelos anteriormente implementados: os modelos médicos e da integração. É preciso que o poder público indique políticas públicas nessa direção. Iniciam-se, então, os procedimentos para tal, cujas manifestações podem ser encontradas na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no Parecer CNE CEB 17/2001 (BRASIL, 2001a), na Resolução CNE CEB 2/2001 (BRASIL, 2001b), dentre outros já percorridos neste capítulo.

Essas normas se apresentam com a função do panoptismo, que, segundo Foucault (2002b, p. 103), “É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle, de punição e recompensa e em forma de correção e transformação dos indivíduos em função de certas normas”. A norma institucionaliza o discurso, que se torna legitimado, portanto, saber verdadeiro elegendo a direção do processo de educação que passa pelo órgão norteador e pelo executor.

Por um lado, o órgão oficial, o MEC, apresenta seus argumentos e produções sobre a educação inclusiva, evidenciando ser esta não apenas necessária, mas antes de tudo desejável, na medida em que as experiências demonstram a possibilidade, os recursos disponíveis indicam que novas metodologias podem ser implementadas, a formação de professores está disponível, seja do ponto de vista de um material que aborda todas as áreas e suas respectivas práticas pedagógicas ou dos recursos financeiros investidos para tal.

Do outro lado, os sistemas de ensino ou o grupo de profissionais da escola não podem fazer o seu contradiscurso sobre a educação inclusiva baseado no fator ausência de

formação específica, as publicações disponíveis apontam para uma formação que pode e deve ser organizada pelas mantenedoras ou pela própria escola. A SECADI disponibiliza em seu *site* publicações sobre a educação especial/educação inclusiva²⁰.

Além dos documentos orientadores podem ser encontrados artigos resultantes de pesquisas desenvolvidas por profissionais em sua maioria de instituições de ensino superior públicas, onde profissionais da mais alta qualificação estão disponíveis para colaborar na consolidação dessa política pública, inclusive com previsão de atribuição no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a).

Dentre essas publicações destaca-se a Revista Inclusão, que é o veículo de comunicação da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), vinculada à SECADI/MEC. Sua publicação iniciou-se em 2005, em substituição à Revista Integração, que circulou até 2002 e cumpria o papel de divulgar o discurso que norteava as ações da educação especial no período: a integração.

A Revista Inclusão possui, desde sua criação, oito edições e a última foi em 2010, quando tratou dos direitos a uma educação inclusiva para todas as pessoas e as determinações legais para seu cumprimento. Nesta edição, no artigo “Os Rumos da Educação Especial no Brasil frente ao Paradigma da Educação Inclusiva” Dutra e Santos (2010), que são dirigentes das políticas de inclusão do MEC, afirmam que:

Esta perspectiva [da inclusão] conduz ao debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças. (DUTRA; SANTOS, 2010, p. 19).

Esse discurso está direcionado a todas as instâncias da educação e a Revista é distribuída em universidades, secretarias estaduais e municipais de educação. A mesma traz artigos, relatos de experiência, matérias sobre processos educacionais inclusivos, tem um bom formato, com figuras coloridas, textos acessíveis e adequados ao público a que se destina, com caráter pedagógico, e dissemina o discurso da educação inclusiva possível e necessária no respeito à diversidade se firmando como um dispositivo legitimado para a definição de verdades.

²⁰ Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913, acesso em 07 de abr. de 2012.

A literatura produzida e publicada pelo órgão oficial dirigente da educação nacional norteia todos os demais dispositivos que regem os processos educacionais. Para Foucault (1979, p. 244), dispositivo é entendido como “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. [...]”.

Quando se analisam essas publicações, evidencia-se a defesa incontestável de uma ideia única: a de que a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação²¹ é a melhor proposição para a sociedade e para os indivíduos. A revista é a estratégia de consolidação dos dispositivos representados pelas leis e normas.

É a verdade oficial que, apesar da aparência de heterogeneidade, cunhada por meio de supostas definições coletivas, obedece a uma ordem do discurso previamente definida, preparada ao longo de anos para ser percebida como verdadeira, inquestionável e insubstituível. É evidente que sempre que há relação de poder, há vigilância e pode haver resistência, no entanto, a hegemonia do discurso como que cria uma ilusão de harmonia, pois desqualifica o sujeito que fala contra, o transgressor. (FOUCAULT, 1979).

Quaisquer contestações dessas ideias colocam o interlocutor em uma condição amoral, ignorante, posto estar questionando um discurso que, primeiro, é lei, tem que ser cumprido, essa é a definição de justiça, a lei existe para garantir direitos; e segundo, contraria os princípios básicos da democracia, a liberdade, a solidariedade e a igualdade, tendo em vista que o poder disponibilizou dispositivos para a participação e, após a decisão final, ela é de todos, vencidos e vencedores.

A publicação dessa literatura, mesmo que resultante de pesquisas, portanto enunciados científicos, torna-se oficial na medida em que é parte integrante de uma política pública, acatada por um órgão oficial, e assim serão entendidos por quem executa as políticas, ou seja, as práticas sociais serão derivadas do discurso oficial.

O entendimento hegemônico presente nos documentos oficiais indica que pode haver caminhos diferentes para se chegar à educação inclusiva, às vezes até fazem críticas a determinadas ações, mas se voltam sempre para a necessidade de acolhimento de todos os indivíduos na escola, da mesma forma que as produções resultantes de pesquisas na academia, tratadas no tópico anterior.

²¹ Termo utilizado pelos documentos oficiais a partir de 2008, com a oficialização do Documento Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva.

Esse discurso desconsidera o papel da escola, baseado na própria lei que determina as políticas educacionais, a LDB, que estabelece os objetivos específicos sobre a difusão de conhecimentos, que se iniciam pela socialização, mas compreendem aprendizagem de leitura, escrita, conhecimentos históricos, geográficos, de artes, línguas, dentre outros, que limitam a participação de todos.

Então, qual é o entendimento de educação inclusiva? Estar na escola ou fazer parte da escola compartilhando os sucessos de seus objetivos? Pois bem, conforme as teorizações foucaultianas, compreender esses processos significaria não apenas fazer um relato da história ou da gênese desse discurso, mas, sim, no sentido de captar nos seus enunciados “[...] a história política de uma produção de ‘verdade’” (FOUCAULT, 1979, p. 230, grifo do autor). Portanto, é preciso situar qual é a intencionalidade do discurso e como o poder é exercido por meio dele.

Evidenciam-se então as tentativas de salvaguardar os enunciados desde a inclusão, como uma possibilidade constante do sucesso, pelo apaziguamento dos mecanismos presentes nas diferenças dos limites, mas tendo a latência do possível, utópico.

As políticas públicas suscitam as pesquisas e foi possível constatar o crescimento destas sobre essa temática no Estado do Conhecimento (Apêndice 1) realizado para esse fim e já disposto neste capítulo. Foucault (2005b, p. 51) afirma que a definição da verdade jurídica na Grécia Antiga se dava por meio de um jogo. O jogo é o dispositivo, as estratégias ou regras do jogo é que vão se modificando, em função de que “O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber”. Dessa forma, as manifestações oficiais consolidam os discursos em torno dos enunciados produzidos pelo biopoder, no qual o homem, o poder político, o saber e o poder se tornam um, em um intrincado jogo de verdades.

Para compreender como esses jogos e suas estratégias se conformam mediante o desejo de saber e a vontade de verdade expressas pelo poder político representado pelo Estado, pela academia, pelos pesquisadores e por toda uma rede de produção de saberes, no próximo capítulo são apresentados elementos sobre a constituição e construção de sistemas de controle da educação no Brasil, dentre eles os conselhos de educação que, à parte de serem representativos da sociedade, reproduzem os discursos emanados de outras instâncias, demonstrando que a coletivização de decisões não significa, em si mesma, a transgressão.

3 A NORMALIZAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO: OS ENUNCIADOS DISCURSIVOS NAS NORMAS DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo busca elementos que permitam a compreensão da constituição do aparato jurídico no Brasil, especialmente no que se refere à educação e à educação especial. Para tanto, foram consultadas as constituições federais desde o Império até a atualidade, buscando a imersão de elementos sobre a educação que indiquem os discursos sobre a organização e legitimação das verdades jurídicas expostas nas normas, tendo em vista que, no sistema republicano federativo, este é o documento norteador de todas as leis emanadas do Estado, a Carta Magna.

No presente capítulo discorre-se, ainda, sobre a organização legal dos conselhos de educação no Brasil, suas atribuições, o papel político e demais considerações relevantes para a compreensão das relações saberpoder presentes nesses espaços de disputa e assujeitamento. Na sequência serão apresentados os dados dos conselhos de educação brasileiros, concernentes ao ano de criação, leis de criação e reestruturação, função e as normas voltadas à educação especial em vigência no âmbito dos respectivos sistemas de ensino.

Considerando-se que as políticas públicas da educação especial no Brasil, no período pesquisado, apresentam dois documentos com diferentes concepções, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), as normas, fonte da pesquisa, serão analisadas a partir dos critérios de aprovação no período de 2001 a 2007, e no segundo momento, as aprovadas após 2008. Estas serão compiladas buscando identificar os enunciados que a compõem e analisadas, em princípio, separadamente, e, por fim, de forma comparativa.

3.1 Os enunciados da educação brasileira nas constituições

Não se pretende aqui tão somente um estudo linear das constituições brasileiras, mas a evidenciação de elementos que as compuseram, bem como os movimentos que levaram à construção dessas normas com suas definições. Foucault (2005b, p. 77-78), ao discutir a constituição da verdade no âmbito de uma organização jurídica, conclui que:

[...] o inquérito não é absolutamente um conteúdo, mas a forma de saber. Forma de saber situada na junção de um tipo de poder e de certo número de conteúdos de conhecimentos. Aqueles que querem estabelecer uma relação entre o que é conhecido e as formas políticas sociais ou econômicas que servem de contexto a esse conhecimento costumam estabelecer essa relação por intermédio da consciência ou do sujeito de conhecimento.

A afirmativa do autor será tomada como base para pensar a organização do arcabouço legal a partir das constituições, de como a Carta Magna se apresenta como referência para todas as outras normas, leis, decretos, resoluções ou outras formas de registro, especialmente porque no Brasil o regime federativo assim o exige. Apesar de não constituir regime piramidal, a sua organização acaba por romper com a intenção de descentralização, como já discutido no capítulo anterior, a partir da afirmativa de Bordignon (2010) sobre a organização da república brasileira.

As constituições brasileiras remetem aos princípios da democracia, da liberdade, do respeito à individualidade e da participação dos cidadãos. Isso significa a rede de poderes se movimentando no sentido de estabelecer o direito. Na medida em que proclamam os direitos individuais, está se definindo uma igualdade entre os cidadãos. Essa é uma das questões que se pretende analisar tendo em vista que o público da educação especial é desigual e o seu pleno direito está na desigualdade.

Para refletir sobre essas questões, este tópico diz respeito ao processo histórico de organização da educação brasileira e à institucionalização dos conselhos de educação no Brasil, que se dará por meio de fragmentos históricos, bem como com recortes dos dispositivos constitucionais e legais que indicaram a necessidade de órgãos normativos para os sistemas de ensino.

A educação no Brasil esteve sempre voltada aos interesses dominantes de cada período, inicialmente com os jesuítas visando à catequização e consequente dominação dos índios, posteriormente, dirigida aos filhos dos colonos, até sua expulsão em 1759 pelo Marquês de Pombal. A Reforma Pombalina, de 1772, marcou o início de uma série de projetos educacionais que fracassaram, pela ausência de professores para a sua implementação ou pelo desinteresse do poder circulante no país.

O descaso ou pode-se dizer de forma foucaultiana, a intencionalidade de manutenção da ignorância para consolidação do poder político se mantém nas práticas sociais brasileiras, apesar de se apontar no aparato jurídico do país o interesse liberal de oferta de educação que se pretendia universal pelo menos no chamado ensino primário. Segundo Foucault (2005a), o

saber é parte integrante do poder político, sendo por ele engendrado e utilizado para sua manutenção, portanto, o saber fica restrito pelas próprias relações de poder.

Visando a explorar essa nova vontade de verdade que permeou o Brasil a partir de sua suposta emancipação, se procederá ao estudo de alguns elementos presentes nas constituições brasileiras, entendendo-as como base do aparato jurídico que determina as relações saber poder nas instituições e especialmente no Estado, tendo em vista a necessidade da compreensão do papel dos conselhos de educação nesse aparato jurídico que sustenta as regras prescritas para as práticas sociais na educação.

Para melhor entendimento deste aparato jurídico, fez-se o entendimento de que as constituições remetem em primeira instância à concepção aristotélica de que “[...] o melhor governo venha a ser o que tenha uma constituição tal que qualquer cidadão possa ser virtuoso e viver venturoso [...]”. (ARISTÓTELES, 2001, p. 120), e para isso seria necessário o atendimento a todas as necessidades de todos os cidadãos, o que já determina a sua impossibilidade, considerando-se as diferenças que podem ser identificadas em todas as sociedades. Para Aristóteles (2001), a elaboração da constituição deveria contar com ampla representação dos cidadãos, entendendo que existia um conceito próprio de cidadão no seu tempo.

A elaboração das constituições no Brasil mostram o avanço das representações que as elaboram, no entanto, não garantem a isonomia no que se refere a direitos iguais para todos os cidadãos, na medida em que as referências ideológicas que norteiam a sociedade são baseadas nas diferenças e na exclusão, tendo em vista que, segundo Foucault (2005b, p. 103), a lei tem o papel de “[...] vigilância, controle e correção” que o autor denomina de panoptismo, sobre o qual já tratamos no capítulo anterior.

Nesse sentido, pode-se afirmar o contraditório presente na função da lei que, em princípio, tem um papel de garantia de direito a todos, ou seja, um direito coletivo, mas o controle por ela exercido é individual. Na perspectiva foucaultiana, a lei, a norma, tem a função precípua de estabelecer vigilância e controle e por isso não se pode entender que por constar da constituição não constitui regra, ou seja, prática social.

Considerando esses entendimentos procede-se um breve estudo sobre as constituições brasileiras e suas determinações sobre a educação e a organização de conselhos de educação. A análise do texto evidencia que a educação no país se caracterizou pelo isolamento e não como um projeto de Estado.

As constituições brasileiras, desde a primeira em 1824, apontam para uma educação pública, sustentada pelo liberalismo, com um discurso de acesso a todos, mas que na prática

não se consolida, especialmente porque não há uma responsabilização efetiva do poder público no que se refere ao financiamento, sem o qual os projetos se perdem nos discursos oficiais.

Na Constituição de 1824 a educação somente se apresenta no art. 179, que trata dos Direitos Civis e Políticos:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

[...] (*sic*) (BRASIL, 1824, Art.179)

Esta é a única menção que se faz à educação no universo da organização legal na primeira constituição do país, sendo que sabe-se que a primeira lei que efetivamente estabelece diretrizes e bases para a educação nacional só será aprovada em 1961:

Era a primeira vez que uma lei garantia, em seu texto, a ‘educação para todos’, mas ainda restrita ao nível elementar e destituída de uma vontade política efetiva, denotando ser esta apenas parte de um discurso necessário à manutenção do poder vigente, mesmo porque não houve profundas alterações na organização da sociedade que mantinha sua base escravocrata e a educação destinada apenas aos filhos da elite. (GUIMARÃES, 2005, p. 46, Grifo da Autora).

O estabelecimento de um novo aparato jurídico e a definição de uma nova vontade de verdade, quanto ao poder de representação da sociedade brasileira nascente, em nome da pseudoliberalidade de um povo que se constituía como nação, não promoveu novas práticas sociais, não se verificou grandes transformações. O poder se manteve restrito na medida em que os bens e os rendimentos eram os critérios para a participação, tanto na definição quanto na composição do Parlamento. A hegemonia do poder econômico sobre o poder político era evidente na organização do país.

Em 1889, o país é alçado à condição de República e para nortear as suas ações é necessário um novo aparato jurídico: aprova-se, então, a primeira Constituição republicana em 1891. Essa Constituição se caracteriza pela omissão quanto à educação, excetuando quando trata da educação superior no então Distrito Federal, capital do país, quando define que “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891, Art. 72, §6º). É certo que isto não significa a inexistência da educação no país, mas denota a sua

irrelevância para o poder político naquele momento, que se exime de um pronunciamento sobre esse assunto, relegando-o a leis ordinárias e, sobretudo, aos Estados em formação.

A educação passou a ter um caráter diferenciado e de educação nacional apenas a partir do século XX quando o país entendeu que precisava se preparar para a industrialização e passou a buscar uma unidade nacional em torno da temática. Nesse contexto é que surgiram os conselhos de educação. Neste período o Brasil assumiu definitivamente as características necessárias para se consolidar como uma organização capitalista.

Conforme Foucault (2005b, p. 124-125):

[...] o sistema capitalista penetra muito mais profundamente em nossa existência. [...] esse regime foi obrigado a elaborar um conjunto de técnicas políticas, técnicas de poder, pelo qual o homem se encontra ligado a algo como o trabalho, um conjunto de técnicas pelo qual o corpo e o tempo dos homens se tornam tempo de trabalho e força de trabalho e podem efetivamente ser utilizados para se transformar em sobre-lucro. Mas para haver sobre-lucro é preciso haver sub-poder. [...]. Não há sobre-lucro sem sub-poder.

Para o autor, esse subpoder caracteriza-se como instituições que fazem emergir a necessidade de novos saberes, sejam eles do indivíduo, da normalização ou um saber corretivo, que se dão ora pelo não dito, por uma pseudo-omissão, onde o imerso atende ao desejo de verdade do poder político, ora pela explicitação que se dá por meio da normatividade. Desta forma é que nascem os conselhos de educação no Brasil – como um espaço de saber poder – que legitima um saber, determina punições, enfim, tenta normalizar.

Na história da educação brasileira, a primeira oficialização de um conselho de educação, no âmbito nacional, ocorreu em 1911, quando a Reforma Rivadávia Correa instituiu o chamado Conselho Superior de Ensino.

Art. 5º O Conselho Superior do Ensino, creado pela presente lei, substituirá a função fiscal do Estado; estabelecerá as ligações necessarias e imprescindiveis no regimen de transição que vae da officialização completa do ensino, ora vigente, á sua total independencia futura, entre a União e os estabelecimentos de ensino. (*sic*). (BRASIL, 1911).

Apesar da citada Reforma ter tido curta duração, até 1915, a extinção do Conselho Superior de Ensino ocorreu em 1925, com a Reforma João Luís Alves, sendo substituído pelo Conselho Nacional de Ensino. Durante esse período, várias versões foram criadas para atender ao objetivo de regular a educação nacional: Conselho Superior de Ensino (Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911); Conselho Superior de Instrução (Decreto nº 4.632, de 6 de

janeiro de 1923); Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931), sem estarem diretamente vinculados à criação de conselhos no âmbito de Estados ou municípios. (GARCIA, 2004).

Atendendo as necessidades sociais de consolidação de um regime econômico nacional, observa-se que houve uma série de tentativas de implementação de uma ideia de educação nacional. Ideia essa reforçada pelos movimentos dos intelectuais nesse dado momento, ressaltando o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que publicou o Manifesto dos Pioneiros, em 1932.

Os movimentos sociais organizados, em especial, o de intelectuais que assinaram o referido Manifesto, influenciaram, significativamente, os debates da Constituição de 1934, que ainda apontam, dentre outros dispositivos de universalização e garantias de oferta de educação, para a necessidade da criação de conselhos de educação:

Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. (BRASIL, 1934, Art. 152)

Esse dispositivo define não só a criação do Conselho Nacional de Educação, como também lhe atribui a responsabilidade da elaboração do Plano Nacional de Educação, além de garantir a participação da sociedade reivindicada pelos intelectuais à época. Segundo Garcia, (2004, p. 24),

[...] a intenção, [...], era de que os Conselhos de Educação se transformassem em um contraponto ao centralismo da União, por outro lado de sua autonomia política, garantida pela participação de segmentos da sociedade e profissionais da educação, impedindo o domínio de grupos locais sobre a política educacional de uma determinada região.

Nessa linha, a Constituição de 1934 previu, também, que:

Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino. (BRASIL, 1934, Art. 152, Parágrafo Único).

Essa determinação não garantia a autonomia dos conselhos nos Estados, pois vinculava suas definições ao Plano Nacional de Educação, estabelecido como de

responsabilidade do Conselho Nacional de Educação, ou seja, da União, reivindicando os direitos do entendimento do regime federativo, expresso constitucionalmente.

Na década de 1930, houve ainda a instalação da Ditadura Vargas, por meio de um Golpe de Estado, cujo período foi denominado como “Estado Novo”, que tem, dentre suas ações primeiras, a revogação da Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934) e a outorga de uma nova Constituição Federal, em 1937 (BRASIL, 1937).

O momento político vivido pelo Brasil, a revogação da Constituição de 1934 e a consequente promulgação da Constituição de 1937, que não se remete, em nenhum de seus sete artigos que tratam da educação, à existência dos conselhos de educação em nenhuma das instâncias da Federação, inviabiliza a sua efetivação.

Dentre as atribuições privativas da União destaca-se a fixação de diretrizes da educação nacional (BRASIL, 1937, Art. 16, inc. XXIV). O mesmo artigo atribui aos Estados a possibilidade de legislarem sobre matéria não definida pela Federação, entretanto, deverão ter a anuência da União ou, em caso de regulamentação de lei previamente definida, desde que não se dispense ou diminua exigências da lei em questão.

Com a queda do Estado Novo foi aprovada a Constituição Federal de 1946 (BRASIL, 1946, Art. 5º, Inc. XV, alínea d) que, por sua vez, estabelece que a União deverá legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Esta é a primeira Carta Magna do país a reunir os termos “diretrizes e bases” como referência à educação nacional. (SAVIANI, 2004).

Na citada Constituição (BRASIL, 1946), os artigos 170, 171 e 172 tratam da organização dos sistemas federal e estadual de ensino. Mas a discussão e a possibilidade de efetivação dos conselhos estaduais de educação só surgiram com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), prevista nesta Carta Magna e aprovada 15 anos depois.

Com o advento da mudança de organização política, com o golpe de Estado de 1964, mais uma vez altera-se a Constituição. A Constituição Federal de 1967 (BRASIL, 1967, art. 168), afirma que “A educação é direito de todos [...]” e “[...] inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideias de liberdade e de solidariedade [...]”. Esses princípios, bem como a responsabilidade de organização dos sistemas de ensino, foram mantidos na Emenda Constitucional de 1969. Não há menção a conselhos de educação, exceto quando se subentende que este é parte fundamental na organização de sistemas de ensino. A omissão tem o precedente de abrir ou fechar os conselhos a depender das necessidades do poder político.

É relevante destacar que não houve por parte dos governos militares iniciativas no sentido de se elaborar uma nova lei de diretrizes e bases, e a vigente foi apenas alterada de acordo com as necessidades do poder político. Assim,

[...] permaneceram em vigor os primeiros títulos da LDB (Lei 4.024/61) relativos às diretrizes gerais, tendo sido alterados os dispositivos referentes ao Ensino Superior através da Lei 5.540/68 e as normas referentes ao ensino primário e médio que, através da Lei 5.691/71, passou a se chamar de primeiro e segundo graus. (SAVIANI, 2004, p. 11).

A Constituição Federal atual (BRASIL, 1988), que foi aprovada por clamor popular, após vinte anos de opressão, mantém em seu texto, no art. 211, a atribuição de organização do sistema de ensino pela União, Estados, Distrito Federal e municípios, estabelecendo que esta deve se dar em regime de colaboração, indicando que deve haver uma interlocução entre esses entes na formulação das normas prescritas para a educação no país.

Destaca-se ainda que ao definir a gestão democrática entre os seus fundamentos, a Constituição restabelece os espaços de produção de verdades no âmbito da educação, passando a exigir, também dos conselhos de educação, um novo papel:

Essa natureza demanda novo perfil de composição e de atuação, invertendo a tradicional postura de “ecos” da voz do governo falando à sociedade, para passar a expressar a voz da sociedade falando ao governo. Na verdade, a nova natureza situa os conselhos como pontes, mediadores do diálogo entre o governo e as aspirações da sociedade. (BORDIGNON, 2010, p. 10, Grifo do Autor).

Os conselhos de educação, como órgãos de representação, devem refletir os desejos da sociedade e não os do governo, ou seja, do poder político. Esse é um discurso transgressor, pois os conselhos, em sua forma de organização jurídica, estão vinculados administrativa e financeiramente ao Estado, o que significa que estão submetidos a este, conforme Bordignon (2010, p. 10, grifo do autor):

Os conselhos de educação foram historicamente concebidos como órgãos técnicos de assessoramento superior, com a função precípua de colaborar na formulação das políticas e diretrizes educacionais no interior dos sistemas. Essa função situou os conselhos como órgãos normativos. Na prática, os conselhos centraram sua ação na normatização e controle do funcionamento das instituições educacionais, assumindo, no decorrer do tempo, caráter predominantemente cartorial.

A despeito do que foi constatado quando do estudo das constituições compreendidas em seu contexto histórico, a organização educacional brasileira se revestiu sempre de uma

busca por uma pseudoautonomia. Isso não é diferente quando da constituição dos conselhos de educação, que, apesar de serem constituídos como representativos em todas as suas versões, têm formação com a maioria de representação governamental e são vinculados ao órgão oficial da educação.

Chama a atenção a não explicitação da existência ou das necessidades de conselhos de educação nas constituições, exceção feita na de 1934, que tem curta existência, substituída pela de 1937, sob a égide do Estado Novo de Getúlio Vargas. Os conselhos de educação foram criados por meio de leis ordinárias, nem sempre implementados.

Essa afirmativa em si mesma reforça a ideia de que o não dito na Constituição atendia a uma necessidade do poder político, posto que nas normas “O intercâmbio e a comunicação são figuras positivas que funcionam no interior de sistemas complexos de restrição”, onde se define o que se fala, quem fala, por que fala e por que não fala (FOUCAULT, 1971, p. 10).

Nesta história mais recente, as normas que determinam as diretrizes e bases da educação regulamentam a criação dos conselhos de educação. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), criou o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação. Os conselhos municipais de educação foram criados pelas possibilidades previstas na Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

A ideia corrente era a de que os conselhos de educação teriam como atribuição a democratização das relações educacionais, na medida em que envolveria as mais diversas representações, o que, acreditava-se, poderia minorar a ingerência de tendências políticas sobre a educação em determinadas localidades, o que era fator impeditivo de uma educação consonante às necessidades daquele dado momento histórico.

O destaque é para o momento em que esses conselhos foram discutidos e ou criados, salvo na Lei nº. 4.024/1961 (BRASIL, 1961), os demais foram engendrados em períodos de governos autoritários, evidenciando o seu caráter de poder disciplinar, que indica que “Os diferentes dispositivos disciplinares devem poder se articular entre si”, por isso a presença de conteúdos de democratização e descentralização prescritos nas normas nesses períodos. (FOUCAULT, 2006, p. 66).

À parte algumas rupturas das funções e da sua existência física, os conselhos de educação são mantidos durante todos os períodos a partir de 1911. No entanto, as suas atribuições nem sempre são as mesmas e, em determinados momentos, são apenas consultivos, em outros, são normativos e deliberativos com atribuição de determinação das normas para a educação nacional, sob as quais estão submetidos os conselhos estaduais e

municipais de educação; é um subpoder, um “[...] conjunto de pequenos poderes, de pequenas instituições situadas em um nível mais baixo [...]” que legitima saberes e institucionaliza os discursos normalizadores. (FOUCAULT, 2005b, p. 125).

O atual Conselho Nacional de Educação foi criado pela Lei nº. 9.131, de 25 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), com a atribuição de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e tem caráter normativo, deliberativo e de assessoramento ao Ministro da Educação. O Conselho Nacional de Educação conta com 25 conselheiros, organizados em duas Câmaras: Educação Básica e Educação Superior.

Nesse espaço, com representatividade dos setores sociais vinculados à educação, é que se dão as elaborações e respectivas aprovações das normas sobre a temática. É o espaço de institucionalização dos dispositivos por meio dos quais se exerce o poder.

Os conselhos de educação se constituem como órgãos de Estado quando representam, articulam e expressam a vontade da diversidade social; quando falam ao governo em nome da sociedade para responder às suas aspirações e, em nome dela, exercer suas funções; quando formulam políticas educacionais para além da transitoriedade dos governos. (BORDIGNON, 2010, p. 17).

Esse é um discurso que expressa o desejo do autor de que esse espaço se constitua efetivamente como transgressor, com autonomia para elaborar normas que atendam as demandas da maioria. Uma instituição que estaria acima das vontades de verdades estabelecidas pelos governos. É o desejo de estabelecer o Estado como uma instituição neutra governada por todos.

Para Foucault (1979, p. 247), “Geralmente se chama instituição todo comportamento mais ou menos coercitivo, aprendido. Tudo que em uma sociedade funciona como sistema de coerção, sem ser enunciado, ou seja, todo o social não discursivo é a instituição”, o que indica que esse Estado idealizado não existe, e os espaços de decisão, por mais representativos e democráticos que sejam, estarão apenas disseminando um saber desejado pelo poder político.

Pode-se depreender que os conselhos de educação são órgãos enunciadore de verdades e que as estratégias de legitimação estão explícitas na sua forma de organização – representatividade de segmentos sociais – e na forma de elaboração das normas – discussões ampliadas, audiências públicas -, dentre outras. Um exemplo desse processo é que toda a discussão se dá a partir de uma minuta, e a audiência pública é um momento mais de convencimento do que propriamente de escuta, cujas decisões finais cabem, regimentalmente, ao Ministro de Estado de Educação: “O Ministro de Estado da Educação poderá devolver, para reexame, deliberação que deva ser por ele homologada” (BRASIL, 1999, art. 18, § 3º).

A legitimação da ação se dá por meio da lei de forma que a infração – a omissão do Estado com determinado grupo de pessoas – deixe de sê-lo, pois “Para que haja infração é preciso haver um poder político, uma lei e que essa lei tenha sido efetivamente formulada. Antes da lei existir não pode haver infração” (FOUCAULT, 2005b, p. 80). Nesse sentido, não se pode afirmar desimportância sobre esses espaços de coletivização das discussões, mas a própria instituição normalizadora tem seus limites expressos pelo aparelho estatal.

Os dispositivos constitucionais são linhas mestras que não podem ser ultrapassadas e depois dela, as leis ordinárias e depois as demais normas complementares. Observa-se que as normas são constituídas de embates e combates, nos quais emergem as fragilidades e as fortalezas do poder. Os conflitos originam a necessidade da disciplinarização.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las, procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...]. (FOUCAULT, 2004, p. 143, Grifo do Autor).

Nesse contexto é que a norma se constitui, hegemoniza, estabelece as regras que vão determinar as novas práticas sociais. No caso da educação, os conselhos de educação assumem o papel de organização adestradora quando define a organização da escola, como se esta fosse única e atendesse a um mesmo público.

Quando se trata da organização dos sistemas de ensino com sua hierarquização, fica evidente que “[...] a regra passa a se fragmentar para controlar”, na medida em que há um entendimento que indica que os conselhos estaduais e municipais, submetidos em primeira instância ao Conselho Nacional de Educação, devem, em suas respectivas instâncias, estabelecer as regras que tenham escapado ao primeiro por se tratar de especificidades locais (OSÓRIO, 2010, p. 124).

O discurso da ordem jurídica que indica o direito de todos à educação confronta com o cotidiano da escola que, na sua organização disciplinar, seleciona, hierarquiza e exclui para normalizar, que é a regra que a conduz. Conforme Foucault (2004, p. 152-153, Grifo do Autor),

[...] relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto - [...]. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” (sic) dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora” (sic), a coação de

uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (sic).

Está evidente a função da norma e a incoerência de sua definição pela inclusão, tendo em vista que esta determina a regra e isto em si mesmo já define os limites do normal e do anormal. Os conselhos estaduais de educação estão submetidos a esses limites e é sobre isso a discussão que aqui se apresenta.

A seguir são apontados elementos sobre a normalização do processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em atendimento ao prescrito pelas instâncias nacionais a partir de 2001. Esses dados permitirão um panorama da educação especial, no que se refere à normatização dessa subárea da educação e que auxiliarão na análise sobre os enunciados encontrados nas normas dos conselhos de educação pesquisados.

3.2 Os enunciados na educação especial brasileira

A educação brasileira não se constituiu em si mesma, posto que a definição normalizadora de um país está sempre assujeitada aos movimentos que permeiam as sociedades. Os discursos constituídos dos enunciados desconsideram se o processo de normalização estabelece um padrão para todos os indivíduos do mundo, em qualquer país, que, ao invés de ser incluído, é excluído por sua diferença. No entanto, há uma necessidade premente de “[...] fixar o individuo em um aparelho de normalização dos homens”, como estratégia de normalização global, em que todos devem produzir e consumir. (FOUCAULT, 2005b, p. 114).

Nessa linha, especialmente, no século XX, os países são cada vez mais transformados em organismos únicos apesar dos discursos de soberania ainda presentes. Já tratamos no capítulo anterior sobre os processos de globalização e transnacionalização para os quais se deslocam as estratégias anteriormente centradas nos Estados nacionais.

Dessa forma, a educação no Brasil passa por todas as influências por causa da consolidação dessa nova ideia de nação que ultrapassa fronteira. A lei e as políticas públicas que em primeira instância, em consonância com os princípios da democracia, estariam a serviço do bem-estar comum, ao enunciarem um discurso de verdade, já explicitam que haverá incluídos e excluídos. Nesse sentido é que a regra se estabelece, ela individualiza a

verdade e o discurso enunciado se torna a verdade de cada um, que a defende como se sua fosse.

A lei e as políticas públicas cumprem com seu papel repetindo

[...] sistematicamente que o acesso a educação é garantido a todos os cidadãos e que dentro da escola todos devem ser escolarizados. No entanto, vimos registrando que o acesso ao conhecimento tem sido constantemente negligenciado, em especial para os alunos com deficiências. [...]. (KASSAR, 2007, p. 408)

Há um evidente desencontro entre o que está posto na lei e indicadas nas políticas públicas com as práticas necessárias a sua efetivação. Não se pode afirmar que há uma intencionalidade nesses enunciados de verdades, mas é possível perceber o seu percurso quando nos detemos nas normatizações. A Constituição Federal submetida aos enunciados da comunidade internacional, uma lei ordinária da educação, por sua vez hierarquicamente submetida à Carta Magna. É um círculo que vai consolidando discursos oficiais que se tornam pessoais criando um enorme contingente de militantes da causa ou da verdade nela contida.

Esta forma incisiva, militante, de defesa da educação inclusiva por vezes evidencia o seu isolamento, como se o objeto da defesa existisse em si mesmo e que uma política seria suficiente para a definição de uma prática pedagógica e social que desse conta da superação das diferenças. Para Mantoan (2007, p. 320):

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso de todos a bens e serviços. Associada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras do ensino especial e regular.

Essa situação pode ser vista no que se refere à educação especial no Brasil, onde diversas políticas tem tentado dar conta desta demanda, mas nem sempre possíveis de se constituírem em práticas por ficarem restritas ao âmbito das definições governamentais. A definição por um modelo de Integração foi entendida como necessária naquele dado momento histórico, em função de diversos enunciados presentes nas políticas internacionais nos anos 1970, a exemplo do *mainstreaming*, nos Estados Unidos e das definições do Relatório Warnock (1978), mas sem uma preocupação efetiva com o público e com a avaliação das práticas correntes.

Em função destas rupturas sem as devidas avaliações das práticas correntes e das práticas possíveis a discussão sobre educação especial se reveste de polêmicas e contradições, nas quais se estabelecem algumas confusões conceituais entre a educação especial e os modelos que a caracterizam. Os modelos que predominam no processo histórico da educação especial no Brasil estão centrados nos modelos médico, educacional e, atualmente, na educação inclusiva. Glat e Blanco (2009) analisam que essas perspectivas são substituídas umas pelas outras, desconsiderando possíveis convivências.

As autoras entendem que o modelo médico se caracteriza pela idéia de que “[...] a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico [...]”. Quando se trata do modelo da Integração, o aspecto educacional traz, como princípio, a normalização²², entendida como uma filosofia que indica que todas as pessoas com deficiência devem ter acesso a condições de vida e de participação na sociedade dentro de condições mais próximas possíveis daquelas disponíveis para as demais pessoas. (GLAT; BLANCO apud GLAT, 2009, p. 19).

A filosofia da Normalização, que não pode ser confundida com o conceito de normalização utilizado por Foucault, norteou os princípios definidos no Documento denominado de Política Nacional de Educação Especial aprovada em 1994, assim conceituada:

Princípio que representa a base filosófica-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. (BRASIL, 1994, p. 22).

A definição de Normalização estabelece em si mesma uma polêmica que se confirmará, pois a vivência em “[...] condições de vida diária mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL, 1994, p. 22) indica a adequação do sujeito à sociedade, e sua integração no ambiente escolar teria que se dar no mesmo ambiente que os demais alunos e a utilização dos mesmos recursos para a sua aprendizagem (BRUNO, 1999). Ao definir o mesmo ambiente e os mesmos recursos aos diferentes, que se supõe que deveriam ser tratados igualmente, contraditoriamente poderia levar a sua exclusão.

²² A definição de normalização aqui disposta não se refere ao processo de normalização contido no referencial foucaultiano.

A integração é entendida na Política Nacional de Educação Especial (1994) como um princípio que traz em si os valores democráticos da igualdade, participação ativa e respeito aos direitos e deveres, pressupondo a reciprocidade, isto é, a inserção das pessoas denominadas no documento como “[...] pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas” e os demais membros da sociedade (BRASIL, 1994, p. 7).

A origem do termo integração aparece inicialmente como *mainstreaming*, que, no entanto, também pode denominar o termo inclusão, como se observa nas afirmativas de Bruno (1999, p. 30, grifo do autor):

Surgiu, daí, o princípio de oferecer condições e oportunidades iguais, do ponto de vista educacional e de atividades sociais mais amplas que, na década de 70 nos EUA e em outros países, era denominado ‘mainstreaming’, com o significado de integrar as pessoas com deficiências à corrente principal da vida.

Por outro lado, Mendes (1999) afirma que o conceito de inclusão parece ser utilizado para renomear o *mainstreaming*, defendendo que as pessoas elegíveis para a educação especial devem ser matriculadas na classe comum, com apoio de serviços especializados que podem ser complementares, como no caso salas de recursos, ou substitutivas na forma de classes especiais, escolas especiais ou residenciais.

Mendes (2008) evidencia que tal discussão se dá em decorrência de uma necessidade, como a de países como os Estados Unidos, de racionalização de custos, pois a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns barateariam os custos da educação especial. Nesse sentido, pode-se também remeter ao discurso europeu, consolidado pelo Relatório Warnock (1978), que visava à educação para o trabalho voltada e adaptada para esse fim, no que se refere às pessoas com deficiência.

Em 1978, buscando a sistematização de um processo que indicasse uma política pública eficiente no sentido de atender às pessoas com deficiência no âmbito da educação e em decorrência, do trabalho, o Reino Unido promoveu ampla discussão que culminou na aprovação do Relatório de Warnock, que representou um importante documento na concepção e conceituação da educação especial, ao defender a escolarização de todas as pessoas com deficiência, independentemente de sua condição, incluindo os casos de graves comprometimentos.

O Relatório não indica o fim do atendimento segregado em escolas ou instituições especiais, abrangendo as escolas comuns e outras instituições da sociedade como espaços de atendimento especializado em educação especial:

Nosso conceito de educação especial é, portanto, mais amplo do que o tradicional da educação por meio de métodos especiais apropriadas para determinadas categorias de filhos. Estende-se além da idéia de ensino ministrado em escolas especiais, classes especiais ou unidades para crianças com determinados tipos de deficiência, e abraça a noção de qualquer forma de ajuda adicional, onde quer que seja fornecido e sempre que for (sic) desde que, do nascimento à maturidade, para superar dificuldades educacionais. Ele também incorpora a idéia de que, embora as dificuldades que algumas crianças podem encontrar ditam o que eles têm que ser ensinados e as deficiências de alguns como eles tem que ser ensinado, o ponto de sua educação é o mesmo. (RELATÓRIO WARNOCK, 1978, p. 6-7).

Essa concepção permeia os processos educacionais brasileiros quando se trata dessa concepção de educação especial como apenas mais uma das ações educacionais que devem ser dispensadas às pessoas com deficiência. No entanto, os discursos presentes nas leis e normas levaram à consolidação das instituições especializadas referentes às iniciativas sobre o atendimento às pessoas com deficiência, o que deu origem a diversos outros serviços, igualmente segregados, que adentraram ao século XXI. Os discursos consolidados neste processo de tentativas de inclusão ao se constituírem em verdades retratam as relações saber poder.

A relação entre os enunciados presentes nos documentos e a organização econômica está sempre evidenciada nos dados da educação e da educação especial:

Os dados analisados até o momento apontam para a efetivação de uma política de barateamento na ampliação do atendimento educacional. Esse barateamento tem acarretado um atendimento universal precário. Essa 'precariedade' é constantemente apontada em vários documentos oficiais e tem se constituído uma característica do sistema de ensino regular, bem antes da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. (KASSAR, 2007, p. 408, Grifo da Autora)

As tentativas de se firmarem discursos de verdade como se fossem novos fazem parte deste processo de busca de apaziguamento e de atendimento às necessidades do capital. Os discursos presentes nos documentos oficiais brasileiros mesmo que tentem indicar que há um movimento de superação de uma tendência em detrimento de outra, evidenciam apenas a sua submissão aos enunciados emanados das instâncias mundiais legitimadas como detentoras de um saber qualificado e que devem ser aceitos como verdadeiros.

Dessa forma os termos integração e inclusão aparentam ser utilizados como sinônimos em sua origem, no entanto, os documentos oficiais brasileiros passam a utilizar o segundo como se este tivesse uma nova conotação a partir de 2001, conforme se constata no Parecer CNE CEB nº. 17/2001 (BRASIL, 2001a), que aponta para a política de educação

inclusiva como uma perspectiva a ser construída, perseguida pelas políticas públicas e pelas práticas sociais.

O processo indicado no documento do Conselho Nacional de Educação busca sua aplicabilidade no final dos anos 2000 com a imposição do órgão máximo da educação, o MEC, por meio do documento denominado de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), como mais uma tentativa de promoção de práticas pedagógicas e sociais inclusivas.

Fica evidente o isolamento de tais diretrizes e orientações pois se constroem em determinados lócus, mas precisam de outros para se converter em prática, especialmente no que tange ao financiamento, sobre o qual houve uma tentativa de resolução por meio do Decreto nº. 6571/2008 (BRASIL, 2008b), logo substituído pelo Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011a). Este elementos, entre outros, serão objeto de análise no tópico a seguir a partir dos dados levantados junto aos conselhos de educação.

3.3 Os Dados e a Análise: os enunciados nas normas dos conselhos de educação sobre o processo de inclusão

Neste item são disponibilizados os dados e as respectivas análises sobre os enunciados encontrados nas normas dos conselhos de educação. Para fins metodológicos, foram organizados por meio de quadros numerados de 1 a 3 (Apêndice 2 – Dados da pesquisa).

O Quadro 1 descreve as características básicas dos conselhos de educação brasileiros, como leis de criação e natureza e, ainda, as normas vigentes sobre a educação especial. Esses dados visam a explicitar um mapa dos conselhos no Brasil e a partir daí pinçar uma amostragem para a análise específica das normas da educação especial, fontes da presente pesquisa. (APÊNDICE 2)

O Quadro 2 apresenta os dados pertinentes às normas da educação especial/educação inclusiva aprovadas no período de 2001 a 2007, que compreende o período da aprovação da Resolução CNE CEB 2/2001 (BRASIL, 2001b) e do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). (APÊNDICE 2)

O Quadro 3 traz os dados das normas aprovadas a partir de 2008, já na vigência da política citada anteriormente, que define a educação inclusiva como modelo norteador das ações da educação especial. (APÊNDICE 2)

Serão procedidas as devidas análises dos dados apresentados, considerando-se os elementos entendidos como relevantes para a explicitação dos discursos presentes nos enunciados, representados pelas normas pesquisadas nesta pesquisa. Inicialmente é feita uma análise geral dos dados e, posteriormente, uma mais específica, apontando os enunciados encontrados e a relação com as normas emanadas do CNE e do MEC.

O primeiro Conselho de Educação, no âmbito dos Estados, foi criado em 1842, mas foi passando por regulamentações e adequações nas décadas posteriores para atender as novas normas estabelecidas para a educação do país. Quanto a sua natureza, verifica-se que todos os conselhos, cujos dados foram localizados, são normativos, variando quanto à natureza deliberativa, consultiva, de assessoramento e fiscalizadora, acompanhando o que se estabelece como natureza do Conselho Nacional de Educação, conforme consta no art. 1º de seu Regimento Interno:

O Conselho Nacional de Educação – CNE, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional [...]. (BRASIL, 1999).

Foi possível ainda neste estudo observar que a dos 27 (vinte e sete) conselhos 18 (dezoito) elaboraram normas próprias para a educação especial após 2001, em consonância com o Conselho Nacional de Educação que se manifestou sobre a temática instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), por meio da Resolução CNE CEB 2/2001 (BRASIL, 2001b). Destacam-se ainda que dois Estados aprovaram normas complementares às vigentes para atender ao prescrito no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e três Estados, elaboraram normas novas após esse marco.

Dos 27 (vinte e sete) conselhos de educação existentes no país, foram identificados dados, mesmo que parciais, de 21 (vinte e um) que foram obtidos via WEB, cujos endereços eletrônicos se encontram no Apêndice 3, sendo que destas 1 (um) conselho tem norma de 2000; 2 (dois) Estados não têm normas próprias, introduzindo a temática da educação especial na norma que organiza a educação básica, sendo uma em 2002 e outra em 2010, ou seja, não se aplicam ao que se propõe esta pesquisa, restando 18 (dezoito) a serem apreciadas para a definição da delimitação da abrangência dos conselhos de educação a serem pesquisados. Não foram localizados na WEB dados de 6 (seis) conselhos de educação, então, fez-se contato via *e-mail*, mas não houve retorno.

Para analisar as normas dos conselhos de educação houve um entendimento de que estes precisavam ser contextualizados necessitando para tal de dados das respectivas leis de criação e dos regimentos, que foram encontrados nos 18 (dezoito) disponíveis; destes conselhos com normas aprovadas após 2001, 2 (dois) conselhos possuem normas complementares após 2008; 3 (três) têm como normas vigentes aprovadas a partir de 2008, especificamente, 2009 e 2010. Do estudo dos dados disponíveis foram pinçadas amostragens para análise sistemática dos dados, e dos 18 (dezoito) conselhos de educação com aprovação após 2001, foram analisados 7 (sete), sendo que dois reuniam informações muito próximas das constantes nos demais Estados; 2 (dois) com normas aprovadas entre 2001 e 2007, com normas complementares após 2008; e, 3 (três) com normas aprovadas após 2008. Desta forma, as fontes ficaram assim distribuídas:

1. Ceará (CE), São Paulo (SP) - Estados cujas normas foram aprovadas a partir de 2001 até 2007;
2. Mato Grosso do Sul (MS) e Rio Grande do Sul (RS) - normas aprovadas entre 2001 e 2007 e normas complementares após 2008;
3. Espírito Santo (ES), Roraima (RR) e Bahia (BA) - Estados cujas normas foram aprovadas após 2008.

Desses Estados serão analisados os dados de sua composição, representatividade, concepção e conceitos sobre a temática, tais como conceito de educação especial, público-alvo, concepção norteadora, lócus e avaliação.

Verificaram-se, ainda, em seus regimentos internos, a sua composição e respectivas representações, bem como as suas atribuições. Desses dados percebeu-se que todos os conselhos têm representações de organizações sociais vinculadas à educação: sindicatos de trabalhadores em educação, pública ou privada; sindicato patronal representativo de escolas particulares; representações de mantenedoras públicas, em âmbito estadual e municipal; universidades; alunos; pais e outros.

As atribuições dos conselhos de educação pesquisados estão voltadas para aprovação de normas, fiscalização do cumprimento destas, assessoramento e prestação de contas aos respectivos governos, que são os entes que homologam as decisões tomadas pelos conselhos de educação, na figura das representações das secretarias de educação.

Quanto a uma participação mais ampla da sociedade, os regimentos citam comissões ou outras instâncias, até mesmo, por meio da presidência, que podem acessar profissionais de reconhecido saber sobre educação para auxiliar na elaboração das normas, com exceção do

Conselho de MS que aponta, dentre as suas atribuições, a chamada de audiências públicas para ampliação dos debates das temáticas em processo de normatização.

Portanto, apesar de uma composição colegiada, representativa dos segmentos da sociedade vinculados à educação, não existem, na ampla maioria dos conselhos de educação dispositivos expressos que permitam uma maior participação da sociedade nas definições de normas, ficando as iniciativas na dependência dos conselheiros ou da presidência no chamamento para aprofundamento dos debates.

As normas referentes à educação especial/educação inclusiva, as quais foram aprovadas pelos conselhos de educação, entre 2001 e 2007, em estudo, foram: em 2002 (RS), 2004 (CE), 2005 (MS) e 2007 (SP). Para essa definição, foram consideradas as normas base, considerando que as demais são complementares e ou explicativas daquela.

Os Conselhos Estaduais de Educação de MS e RS aprovaram normas complementares após 2008 com o objetivo de regular o Atendimento Educacional Especializado. Os documentos explicativos das normas dão conta de que essas normas atendem ao prescrito pelo Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CNE CEB nº. 13/2009 (BRASIL, 2009a) e Resolução CNE CEB nº. 4/2009 (BRASIL, 2009b) que estabelecem e instituem, respectivamente, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na Modalidade Educação Especial.

O CEE MS aprovou a Deliberação CEE MS nº. 9367, de 27 de setembro de 2010 (MS, 2010), que traz especificações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Centro de Atendimento Especializado (CAEE), incluindo o conceito de AEE, os serviços especializados, os critérios de credenciamento do CAEE, dentre outros. Ressalva-se que essa norma estabelece o público-alvo do AEE, conforme o determinado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, diferentemente do que consta na Deliberação CEE MS Nº.7.828/2005 (MS, 2005), que adota o conceito da Resolução CNE CEB Nº. 2/2001 (BRASIL, 2001b). (QUADRO 2, APÊNDICE 2). Como não há dispositivo de revogação na norma posterior, a definição do público alvo difere entre os dispositivos em vigência no Sistema de Ensino do Mato Grosso do Sul.

No Rio Grande do Sul também foi estabelecido norma específica, a Resolução CEE RS nº. 0310/2005 (RS, 2005), para tratar, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mais especificamente da inserção nos regimentos escolares e não revoga dispositivos anteriores.

O conceito de educação especial presente nas normas se apresenta como modalidade da educação escolar com a função de apoiar, complementar, suplementar e, quando for o caso,

substituir a escolarização comum. Ressalta-se que, quando tratam desse conceito, três das normas estudadas, mesmo que uma faça apenas indicações não se expressando literalmente sobre esse tópico, manifestam o mesmo entendimento que a Resolução CNE CEB nº.2/2001 (BRASIL, 2001b), com destaque para o termo substituir que designa a aceitação de atendimentos educacionais em escolas especiais; apenas uma norma omite expressamente o termo substituir.

O entendimento que se faz nesta pesquisa é que a supressão do item “substituir” das normas é indicativo do entendimento da educação inclusiva de que todos os alunos devem fazer a sua escolarização em escolas comuns, não admitindo espaços segregados como escolas e ou classes especiais.

Do público-alvo destaca-se que quatro conselhos utilizam os mesmos conceitos presentes na Resolução CNE CEB nº. 02/2001 (BRASIL, 2001b): dois utilizam os mesmos termos e dois, outros termos que têm o mesmo significado. Destaque para os termos “dificuldades acentuadas de aprendizagens”; “transtornos invasivos”; “dificuldades de comunicação e sinalização”; dentre outros de caráter abrangente, que, em função do entendimento, estabelece um público muito amplo para a educação especial, atribuindo-lhe a resolução de todas as dificuldades apresentadas por quaisquer alunos no processo de escolarização.

Essa afirmativa remete a um entendimento de que há uma “confusão conceitual” quanto ao que significa educação especial e educação inclusiva. Enquanto que a primeira é uma modalidade transversal ao processo de escolarização comum para atender a um público específico definido em leis e normas, a segunda indica o acesso irrestrito de todos à educação escolar, pressupondo que a escola deve se organizar para sanar as dificuldades de todos os gêneros decorrentes do encontro de todas essas diferenças no interior da escola.

Ressalta-se que o Conselho Estadual de Educação de MS, ao aprovar norma complementar, em 2010, tratando do AEE, adota o conceito de educação especial da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sem revogar o prescrito na norma anterior, e ainda vigente.

Buscou-se compreender implícita ou explicitamente o modelo norteador da norma, integração ou inclusão. Para tal, verificou-se na literatura, os conceitos que se têm tomado quanto aos termos integração e inclusão. O entendimento que se faz é de que, no modelo da integração, a educação especial teria a função de apoiar, complementar, suplementar e ou substituir a escolarização comum. Nesse último caso, admitindo a existência de classes e escolas especiais, que são serviços educacionais considerados segregatórios.

No modelo da inclusão, pode-se entender que o mote da norma deveria ser para a matrícula irrestrita na escolarização comum, tendo o atendimento educacional especializado a atribuição de apoiar, complementar e suplementar e em nenhuma hipótese a de substituir o acesso às classes comuns por outras modalidades de educação escolar.

Sobre a difusão e a denominação de modelos, Mazzotta (2002, p. 10, grifo do autor) faz interessante assertiva, indicando as dificuldades presentes nessas definições, bem como os seus impactos nas práticas pedagógicas na área:

Alguns anos atrás, em 1993, comentei, em um Seminário no Sul do país, que estávamos correndo sério risco de tratar a **integração** de portadores de deficiência na escola como um simples modismo. Interessante notar que, passados tão poucos anos, quase já não se fala mais em **integração**. A **integração** já está sendo entendida por alguns, felizmente parece que para poucos ainda, como algo que se supõe ultrapassado. Fala-se hoje em **inclusão**.

A fala citada foi gravada em vídeo em 2 de abril de 1998 e reflete as ideias presentes desde a década de 1970 quando, a exemplo de documentos como o Relatório Warnock (1978), indicam a necessidade de escolarização das pessoas com deficiência. Então, pensar em conceitos é apenas uma forma didática de organização para a análise, pois a literatura estudada mistura esses dois modelos, ora entendidos como sinônimos, ora como antagônicos, como se o simples ato de alterar o nome do modelo norteador fizesse, em ato contínuo, a transformação das práticas sociais.

A dicotomia entre os termos, conforme já foi amplamente discutida neste trabalho, evidencia a intencionalidade do discurso e Foucault (1998, p. 30) alerta que, enquanto se faz a discussão em torno dessa diferença de concepção, deixa-se de refletir sobre quem tem legitimidade para falar:

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrantes das estratégias que apóiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 1998, p. 30).

As “confusões conceituais”, os silêncios e as falas designam estratégias de manutenção dos dispositivos determinados por meio dos enunciados, pois, na análise, evidenciou-se que implícita ou explicitamente encontra-se o modelo da integração nos quatro conselhos pesquisados. Dentre esses, um deles se declara explicitamente pelo paradigma da

educação inclusiva, mas admite o atendimento em classes especiais e instituições especializadas. Ou seja, o que se fala não coaduna com as práticas indicadas na norma. (Grifo nosso)

Verificou-se, ainda quanto ao destaque para escolas comuns e ou escolas especiais/instituições especializadas, que dois conselhos apontam para o atendimento preferencial em classes comuns, e um destes, indica as instituições especializadas para complementação e ou suplementação escolar; um define serviços especializados em escolas e instituições especializadas; e um determina o atendimento em escolas do ensino regular, comuns e especiais.

Quando se trata dos serviços de apoio pedagógico especializado, as contradições ficam mais evidentes se articuladas com os modelos norteadores declarados nas normas. Os quatro conselhos identificados pelo modelo da Integração apontam escolas comuns, instituições especializadas, salas de recursos, classes especiais, ambiente hospitalar, ambiente domiciliar, atendimento itinerante, atendimento educacional especializado, dentre outros, levando ao entendimento de que, quando se pensa na prática, a hegemonização do processo educacional é colocada em conflito, pois há uma ideia preponderante de que há alunos impossibilitados de frequência à classe comum e aqueles que não se beneficiariam dela e que, portanto, para lhes garantir o direito deve-se pensar em outras alternativas e estas são apresentadas nas formas dos serviços especializados descritos nas normas.

Ainda nas normas em estudo buscou-se o entendimento de avaliação, por se tratar de um item que é evidenciado como uma problemática quando se trata do atendimento do público da educação especial, e, como dito neste trabalho, não é devidamente tratada no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Segundo Beyer (2010, p. 96), a avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais está vinculada aos modelos, pois estes designam a forma como essas pessoas serão entendidas do ponto de vista de suas limitações ou de seu potencial:

Os preconceitos sociais derivados de processos de avaliação mal elaborados são particularmente nocivos, porque atingem a criança na formação de sua autoimagem, o que pode vir a se constituir num prejuízo ainda maior para a superação das dificuldades no âmbito escolar.

Nesse sentido, as normas refletem ideias isoladas sobre a avaliação na medida em que os entendimentos passam por uma avaliação diagnóstica definida em laudo por equipe multidisciplinar, avaliação pedagógica e avaliação de desempenho.

Isso mostra a confusão de entendimento sobre essa questão, tendo em vista que há necessidade dos três procedimentos no atendimento aos alunos da educação especial: o laudo expedido por equipe da área da saúde; a avaliação pedagógica, para identificação das necessidades educacionais especiais, a qual é procedida por professor especializado, com apoio da escola e da família; e a avaliação de desempenho, exigida pelos processos de escolarização para classificação do aluno, sendo que todas aparecem nas normas, mas não como um processo que faz interface, mas de forma isolada. As normas oferecem apenas parte do procedimento, o que indica a dificuldade da escola em se organizar para ofertar atendimento e ou apoio especializado, culminando em uma série de conflitos e de desresponsabilização pelo atendimento educacional do aluno.

As normas apresentadas no Quadro 3 foram aprovadas na vigência do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), portanto, se organiza em função dos dispositivos nela prescritos, indicando como centro de seu discurso a educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado, sendo duas aprovadas em 2009 e uma em 2010. (APÊNDICE 2)

Quando define educação especial, um conselho não o faz explicitamente, mas a norma que dispõe sobre a educação especial para o sistema de ensino trata basicamente do Atendimento Educacional Especializado, o que no conjunto remete ao entendimento de que o papel que cabe à área é esse, definindo-o como: “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular”. (ES, 2010, art. 2º, §2º).

Essa definição encontra-se no Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), indicando as intencionalidades da norma de adequação às políticas definidas pelo Ministério da Educação e pelo próprio Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu, em 2009, as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, por meio do Parecer CNE CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009a), instituído pela Resolução CNE CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009b).

As duas normas restantes analisadas conceituam a educação especial como modalidade da educação, com caráter complementar e suplementar à escolarização comum. No entanto, uma delas indica a educação escolar preferencialmente em escolas comuns,

implicitamente admitindo outros espaços para o processo de escolarização dos alunos elegíveis para a educação especial.

O público-alvo é definido de acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), salvo o uso de outros termos ou o acréscimo a título de mais esclarecimentos sobre as nomenclaturas utilizadas pelos documentos que subsidiam a elaboração das normas pelos respectivos conselhos.

Quanto ao modelo norteador, as normas se declaram pelo modelo da inclusão e aponta como alternativa de atendimento as classes comuns e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todavia, como já foi citado anteriormente, um deles se manifesta pelo atendimento preferencial em escolas comuns, indicando a possibilidade de outros serviços que não aqueles indicados pelo documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), que os citam como sendo as salas de recursos multifuncionais e os centros de atendimento educacional especializado.

Nessa mesma linha, quando se analisa o destaque, se para escolas comuns ou especiais, dois conselhos apontam unicamente as escolas comuns como lócus de educação escolar e uma cita instituições especializadas, sendo estas entendidas como “[...] os centros e institutos de Educação Especial, os núcleos de apoio educacional especializado, os centros de apoio pedagógico a pessoas com deficiência e os centros de formação de profissionais em Educação Especial” (BA, 2009, Art. 7º., § 2º). Essa admissão, no entanto, não significa educação escolar, tendo em vista que esse Conselho, no Art. 1º de sua norma, já especifica que a educação especial não deverá, em nenhuma hipótese, ser substitutiva da escolarização comum. (BA, 2009, Art. 7º., § 2º).

No quesito sobre os serviços de apoio pedagógico especializado, pode-se contemplar a diversidade de serviços apresentados como espaços legitimados de oferta de atendimento educacional aos alunos elegíveis para a educação especial: salas de recursos, centros especializados, oficinas pedagógicas, dentre outros, o que designa, apesar da explícita manifestação pela denominada educação inclusiva, a superposição dos modelos apresentados neste trabalho. A contradição fica por conta da indicação da oficina pedagógica, que historicamente constituiu serviços segregados nas escolas comuns e nas escolas especiais para atender aos alunos que não se beneficiavam da escolarização comum e são indicados por duas das normas estudadas.

A avaliação é indicada por uma das normas restrita à identificação e ao acompanhamento do plano de Atendimento Educacional Especializado; duas tratam como

princípio da avaliação educacional, mas amplia apontando para a colaboração da família e de outros setores da sociedade, como a saúde.

A análise das normas, separando-as de acordo com as concepções apresentadas pelos órgãos oficiais, essencialmente, pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, evidencia que mesmo que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) sejam entendidas como indicativo de um processo de transição entre o modelo da integração, apontada explicitamente nos documentos Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), bem como as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, Modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009) como o modelo da inclusão, ainda assim pode-se perceber que há uma cautela nas normas aprovadas a partir de 2009 com relação ao lócus de atendimento dos alunos elegíveis para a educação especial.

Se a educação inclusiva for entendida, em princípio, como o direito de acesso de todos os alunos às escolas comuns, seria de se esperar que houvesse manifestações explícitas sobre o destino das instituições especializadas, mantenedoras das escolas especiais que estão presentes desde o século XIX no contexto social brasileiro. Nesse sentido, o CEE/RR se manifesta: “As escolas especiais deverão ser, gradativamente, transformadas em centros de atendimento educacional especializado para oferta do atendimento, produção de materiais acessíveis e a formação docente”. (RR, 2009, Art. 39). O CEE/BA também define as instituições especializadas como espaços de apoio aos alunos objeto da educação especial, mas não explicita demandas relativas às escolas especiais.

O dispositivo estabelecido pelo CEE/RR, inclusive, aparece na Versão Preliminar do documento, então em elaboração, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007b, p. 19), que já foi apontado no capítulo anterior quanto à transformação das escolas especiais em centros de atendimento educacional especializado. Essa definição constante das Orientações para os Sistemas de Ensino não consta da versão final de 2008.

A omissão desse dispositivo na norma não se deu aleatoriamente, mas como resultado de diversos movimentos organizados, especialmente pela FENASP e FENAPAE, que publicaram documentos sobre suas posições, já apresentados neste trabalho, e mobilizaram diversos segmentos da sociedade para proclamar a relevância de espaços específicos para alunos que não se beneficiariam de escolarização comum em função de suas

condições, conforme prescrito nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).

A referida omissão não significa que o poder político recuou, mas apenas que outras estratégias estão sendo engendradas, pois “Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado perpétuo: reafirmado sem tréguas pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades”. (FOUCAULT, 1998, p. 30). Isto fica expresso no Decreto nº 6.571/2008, aprovado à época da citada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b).

Os conflitos gerados pelos dispositivos constantes do documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) estabeleceram a necessidade de normas que pudessem, sob certos aspectos, manter a ordem estabelecida, mas avançar em direção a possíveis caminhos. Essa cautela, além de observada nas normas aprovadas após 2008, também se reflete na ação de dois conselhos, CEE/MS e CEE/RS, que não alteraram suas normas na essência, preferindo apenas complementá-las com dispositivos específicos sobre o Atendimento Educacional Especializado, que é o eixo das normas aprovadas a partir de 2008.

Esses conflitos e embates não significam, em grande medida, alterações significativas nas práticas sociais da escola. Dessas ponderações depreende-se que, apesar de todas as discussões sobre a educação inclusiva desde a definição pelo CNE das Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), instituídas pela Resolução CNE CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001b), passando pelo documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), não se estabeleceram regras capazes de superar os limites de organização da escola e que poderiam promover processos educacionais voltados ao atendimento de todas as pessoas, independentemente de sua situação ou condição, sejam elas físicas, psíquicas, sensoriais, étnicas, culturais ou outras quaisquer, conforme prescrito nos enunciados das leis e tratados internacionais vigentes.

3.3.1 Os discursos nas normas dos Conselhos de Educação

Este tópico apresenta os enunciados coletados nas normas dos conselhos de educação pesquisados (APÊNDICE 2) e os recortes das normas aprovadas no período que compreende a pesquisa e que abordam a questão da educação inclusiva: o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001a) e documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (BRASIL, 2008a).

Outras normas poderão ser utilizadas para a discussão dos enunciados, tais como: Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b); Parecer CNE CEB nº. 13/2009 (BRASIL, 2009a); Resolução CNE CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), entre outros, visando a discutir os conceitos e concepções presentes nas normas e a influência dos enunciados encontrados nas diversas produções científicas e ou oficiais já discutidos.

Esses documentos são objeto dos estudos neste tópico, tendo em vista que produzem o entendimento oficial do país sobre a educação especial e a educação inclusiva, norteando as políticas públicas em educação para as denominadas pessoas com necessidades educacionais especiais e, especialmente, por serem a base para a regulamentação dessa temática pelos conselhos de educação, o que se pretende verificar neste estudo.

Nesse sentido, serão dispostos os entendimentos sobre as temáticas: público-alvo, conceito de inclusão/integração, escolas comuns/escolas especiais, serviços de apoio pedagógico especializado – concepção/denominação/organização, avaliação, dentre outros considerados relevantes para a análise que se procederá sobre os conselhos de educação.

Serão destacados os enunciados das normas elaboradas entre 2001 e 2007 e aquelas elaboradas após 2008. Os conselhos que aprovaram normas complementares estão incluídos indiretamente na medida em que sua complementação está voltada para a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado, mantendo como base as normas mais gerais anteriormente aprovadas.

3.3.1.1 Enunciados – Normas entre 2001 e 2007

Enunciado coletado: Educação Especial – modalidade de educação – complementar, suplementar e substitutiva.

Enunciado na norma:

[...] um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para **apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir** os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2001a)

Enunciado coletado “a”: Público-alvo – alunos com deficiências, transtornos psíquicos, síndromes, altas habilidades/superdotação.

Enunciado coletado “b”: Público-alvo – deficiências, distúrbios, disfunções (dificuldades acentuadas de aprendizagem).

Enunciado na norma:

Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

b) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

c) altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001a).

Enunciado coletado: Conceito norteador da educação especial – Integração: atendimento preferencial nas classes comuns, com admissão de classes e escolas especiais.

Enunciado na norma:

Inclusão: Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001a)

Enunciado coletado: Lócus da educação especial – classes comuns, classes especiais, escolas especiais, salas de recursos, ambiente domiciliar e hospitalar.

Enunciado na norma:

A educação especial deve ocorrer **em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na LDBEN**, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante um projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns – cumprimento dos 200 dias letivos, horas aula, meios para recuperação e atendimento do aluno, avaliação e certificação, articulação com as famílias e a comunidade – um conjunto de outros elementos que permitam definir objetivos, conteúdos e procedimentos relativos à própria dinâmica escolar. [...] Extraordinariamente, **os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar.** (BRASIL, 2001a, Grifo Nosso)

Enunciado coletado: Avaliação – diagnóstica, pedagógica, avaliação de desempenho.

Enunciado na norma:

[...] processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; [...] avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados; [...].(BRASIL, 2001a)

3.3.1.2 Enunciados – Normas posteriores a 2008

Enunciado coletado: Educação especial – modalidade de educação especial – complementar e suplementar com atendimento educacional especializado

Enunciado na norma:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008a).

Enunciado coletado: Público-alvo – pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Enunciado na norma:

[...] pessoa com **deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com **transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com **altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008a, Grifo Nosso)

Enunciado coletado: Concepção norteadora – inclusão – matrículas em escolas comuns, admissão do preferencialmente em escolas regulares.

Enunciado na norma: A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a, Grifo Nosso)

Enunciado coletado: Lócus da educação especial – classes comuns, classes especiais, escolas especiais, salas de recursos, ambientes domiciliar e hospitalar, estimulação essencial, enriquecimento curricular, oficina pedagógica.

Enunciado na norma:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o **atendimento educacional especializado**, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem **nas turmas comuns do ensino regular**. (BRASIL, 2008a, Grifo Nosso)

Enunciado coletado: Avaliação – diagnóstica, pedagógica, avaliação de desempenho.

Enunciado na norma:

A **avaliação pedagógica** como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. **No processo de avaliação, o professor** deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008a, Grifo Nosso)

Os enunciados destacados evidenciam o que se definiu como tese para esta pesquisa, na medida em que, aquilo que é definido pelas normas dos Conselhos de Educação no âmbito dos Estados e do Distrito Federal fazem eco ao que consta dos documentos orientativos das instâncias superiores da organização do Estado, que por sua vez, conforme apontado neste trabalho atendem a enunciados emanados de documentos do Organismos Multilaterais. Não foram encontrados aspectos que atendam às especificidades estaduais/distritais, que deveriam constar das normas estabelecidas para os sistemas de ensino submetidos a estas instituições de cunho local, mas tão somente as regulações definidas pelo poder político.

Foucault (1979), ao discutir a governamentalidade, afirma que o Estado mantém uma vigilância e um controle atento, da mesma forma que faria um pai de família. Isso pode remeter ao entendimento de que as normas exercem esse papel, equiparam, igualam, para controlar, selecionar, o que só será possível se todos estiverem sob o seu domínio e esse é o papel das instituições, dentre elas, a lei e os demais dispositivos regulatórios.

Para a consecução da vigilância e do controle, os documentos normativos indicam uma diretriz inclusiva para a educação, entendendo-a como espaço de socialização e de disseminação de conhecimentos visando à solidariedade e à eliminação dos preconceitos, que poderá levar a novas relações onde todos possam ter o sentimento de pertencimento à vida social, com dignidade e igualdade.

No entanto, os próprios documentos estudados, inclusive os emanados dos órgãos máximos da educação do país, CNE e MEC, enunciam os conflitos que se fazem presentes. Ao mesmo tempo em que as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a, p. 19) indicam a inclusão como uma superação do processo de integração até então executado, aponta em todas as práticas indicadas a manutenção desse modelo e ainda alerta que: “Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, [...]”. O documento indica a necessidade de planejamento e implantação gradativa e contínua desse processo na educação brasileira de forma que as escolas e todas as dimensões necessárias sejam preparadas para essa nova realidade.

Por outro lado, o Documento explicita as resistências expostas sobre o argumento de que nem todos devem ter acesso à educação e conclama para a busca de uma hegemonia da crença de que a educação é um direito de todos. Contudo, na sequência, aponta que tal direito está contemplado nos dispositivos legais, inclusive, garantindo que aqueles alunos com condições tão graves que não possam se beneficiar da escola têm o direito de serem atendidos em escolas especiais. A definição de que esse serviço deve ser temporário é irrelevante, na medida em que a primeira garante a regra. Os seus desdobramentos são imprevisíveis. (BRASIL, 2001a).

Desse modo, desde o início, o Documento ressalta o seu pendor para a educação inclusiva, o que se poderá evidenciar em outras partes deste estudo, inclusive apontando todos os dispositivos legais que sustentam a indicação do mesmo para a organização dos sistemas de ensino, em relação à modalidade de inclusão. Essa ideia fica explicitada quando a norma admite a educação especial como substitutiva da escolarização comum, em casos de deficiências mais graves, e indica para tal as escolas e classes especiais. (BRASIL, 2001a).

Considerando-se a educação inclusiva de que falam as normas como o acesso de todas as pessoas aos processos de educação escolar, usufruindo todos os aspectos dela decorrentes, especialmente a permanência e a progressão na escolaridade por meio da educação de qualidade preceituada constitucionalmente, destaca-se que as normas aparentam ser contraditórias, bem como a literatura sobre a temática, uma vez que apresentam as mais diversas interpretações do discurso engendrado pelas normas e pelas políticas emanadas das instituições oficiais.

Do ponto de vista dos dispositivos legais, parece evidente a afirmativa de Osório (2004), de que a discussão da inclusão se dá pelo seu contraponto: a exclusão. Se a exclusão não fosse um fato nas práticas sociais vigentes, é certo que a discussão da inclusão seria inócua. A produção do conhecimento tem sido motivada pelos problemas enfrentados pelos agrupamentos humanos, e o debate que ora se opera na sociedade brasileira visa à superação de uma situação vigente que parece “manchar” o enunciado, forjado na sociedade capitalista, de oportunidades para todos, que se reflete no discurso da educação pública, obrigatória, gratuita e universal.

A educação inclusiva preceituada como norteadora deve ser entendida como:

[...] ação efetiva de troca, acesso, garantia de direitos, respeito à diferença, dentre outros significados atribuídos ao termo, indicam a necessidade de ser parte, fazer parte, do que se depreende que a principal característica desta condição deveria ser a possibilidade de definição de seu próprio pertencimento a esta ou aquela concepção. (GUIMARÃES, 2005, p. 110).

A discussão e a inserção da educação inclusiva como modelo que deve nortear a educação são carregadas de incertezas, de conflitos sociais, econômicos e emocionais e do próprio direito, que, eventualmente, justifica os discursos sobre o tema. No entanto, há de se pensar que o próprio conceito de direito deve ser discutido, pois se direito significa escolha, ele não pode ser obrigatório, ou não pode uma norma estabelecer o que é melhor para outrem.

A educação representa um micropoder, que tem sua própria ordem jurídica, que estabelece as regras, julga os procedimentos e estabelece as punições para manter o que é entendido como justo e verdadeiro. “[...] o sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo o momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. [...]” Nesse cenário é que a educação inclusiva é determinada pela norma, ou seja, no espaço em que a exclusão é a regra. (FOUCAULT, 2005b, p. 120).

Nessa perspectiva é que se dão os embates e constituem os discursos sobre a educação inclusiva, nos quais os intelectuais se posicionam e tentam fazer valer as suas verdades. Mendes (1999) aponta que duas tendências com os mesmos princípios despontaram, nesse cenário, como predominantes: os inclusivistas, nos quais podem ser agrupados aqueles que respaldam a inclusão em bases legalistas do direito de todos e dever do Estado; e os adaptadores sociais ou restauradores escolares e da educação, em que a inclusão está atrelada à adaptação da escola em seu caráter aparente.

Esses dois extremos do debate procuram sustentar as suas teses e defendem as suas ideias, inclusive, com base na institucionalização do discurso que passa a ter caráter de política pública, como aconteceu a partir de 2004, quando diversas publicações oficiais se deram, dentre elas, a cartilha denominada “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004) e o “Documento Subsidiário ao Processo de Inclusão” (BRASIL, 2005), dentre outros.

Em 2007 desencadeou-se o processo de discussão do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), quando houve a nomeação de Grupo de Trabalho por meio da Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007, composto de equipe da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e de pesquisadores da área da Educação Especial, vinculados a universidades públicas²³. O MEC assume definitivamente um discurso mais contundente sobre a necessidade de implementação de ações em direção à educação inclusiva.

A tentativa de se estabelecer uma política nacional de educação inclusiva, era entendida como a forma de garantir as ações necessárias para sua efetivação por meio de ações práticas e viáveis, de caráter nacional, e que teria como finalidade a construção de uma escola de qualidade para todos. Os princípios são determinantes, quanto à indicação de uma política de inclusão para a educação nacional, na qual se prioriza o atendimento educacional de qualidade a todas as pessoas, qualquer que seja a sua condição física, psíquica, étnica, racial e outros.

A discussão da proposta de política nacional da educação especial se deu, formalmente, nos anos de 2007 e 2008, tendo percorrido todas as regiões brasileiras,

²³ Compôs o Grupo de Trabalho: Claudia Pereira Dutra – MEC/SEESP; Cláudia Maffini Griboski – MEC/SEESP; Denise de Oliveira Alves – MEC/SEESP; Kátia Aparecida Marangon Barbosa – MEC/SEESP; Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS; Claudio Roberto Baptista - UFRGS; Denise de Souza Fleith - UnB. Eduardo José Manzini - UNESP, de Marília-SP; Maria Amélia Almeida - UFSCar. Maria Teresa Eglér Mantoan - UNICAMP. Rita Vieira de Figueiredo - UFC; Ronice Müller de Quadros - UFSC. Soraia Napoleão Freitas - UFSM (1998).

favorecendo a participação da comunidade nos debates. Foram realizadas reuniões de trabalho ampliadas com a participação de universidades e movimentos sociais ligados às questões da educação especial, como as federações representativas das escolas especiais e de pais e pessoas com deficiência. Foram publicadas ainda algumas versões no *site* do MEC para a interlocução com a sociedade.

Estes movimentos considerados de participação da sociedade na elaboração de políticas deve ser relativizado, na medida em que o trabalho é consolidado por um Grupo de Trabalho constituído pelo Órgão Oficial do Estado, que já traz em sua gênese uma verdade sobre o que se pretende com tal processo. As diversas reuniões, encontros regionais, a participação *on-line*, foram apenas instrumentos de legitimação de uma situação previamente definida pelo poder político.

As alterações de fundo do documento apresentado se deram apenas quando o movimento de resistência abrangeu o próprio poder político, que está sempre em disputa. O envolvimento do Congresso Nacional instalou um conflito de interesses e no jogo de poder saber que se instala nestas disputas algumas concessões foram feitas e o documento apresentado em 2008, contemplou de certa forma estas disputas, não pela definição, mas pela omissão, como é o caso do destino das escolas especiais, maior foco de debates e de resistências dos movimentos envolvidos que em nenhum momento aparece no documento.

Nesses cenários é que as normas dos conselhos de educação foram construídas, com todas as contradições e conflitos. Considerando-se ainda a organização dos conselhos de educação e os fragmentos históricos pesquisados quanto a sua constituição e atribuição, pode-se afirmar que a participação popular é apenas uma figura de retórica, pois apenas legitima os desejos do poder político que já estão previamente definidos, por meio de enunciados que ultrapassam as barreiras de fronteiras, mas que abrangem um processo constituído e consolidado por meio de estratégias mantenedoras dos dispositivos regulamentadores que regem as relações de saber-poder.

Foucault (2000, p. 63-64) usa a figura de Dom Quixote para falar do significado da palavra forjada por um poder que não está no sujeito que a escreve:

Não porém inteiramente: pois, em sua realidade de pobre fidalgo, só pode tornar-se cavaleiro, escutando de longe a epopéia secular que formula a Lei. O livro é menos sua existência que seu dever. Deve incessantemente consultá-lo, a fim de saber o que fazer e dizer, e quais signos dar a si próprio e aos outros para mostrar que ele é realmente da mesma natureza que o texto donde saiu.

Há uma regra nas relações de saber, na qual estas são a base para as formulações e, a despeito dos discursos de descentralização preconizados pelo regime federativo no Brasil, a organização do poder político, que estabelece a Carta Magna como documento supremo, já define como as leis devem ser criadas.

[...] a lei institui, formaliza e legitima os valores e objetivos mais permanentes da sociedade, do projeto de nacionalidade e; as normas complementares tratam dos processos, das metodologias – situados no transitório das circunstâncias da gestão – para o caminhar na direção definida pela lei. (BORDIGNON, 2010, p. 13).

Os discursos não se constituem ao acaso; eles demarcam um desejo, uma verdade, que não está dada para atender demandas de maioria ou minoria. É um amplo movimento que constitui as relações, que produzem saberes que são omitidos, explicitados, legitimados ou não em função das práticas de poder.

Essas práticas de poder estão ligadas aos movimentos econômicos e sociais que não podem ser descartados e, quando se trata da inclusão, faz parte desse jogo a constituição de discursos, que se deslocam da discussão central: a exclusão. Lopes (apud LOPES; HATTGE, 2009, p. 129), ao discutir os elementos da normalização presente na sociedade neoliberal vigente, afirma:

Inclusão na contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo.

Os discursos de inclusão são estratégias do poder para manter viva a possibilidade de alteração da condição social desses indivíduos, sem a qual o neoliberalismo, ou seja, a sociedade vigente, não se mantém, na medida em que as relações sociais conflituosas, a ausência de expectativa de mudanças para os grupos objeto de exclusão, gerariam situações sobre as quais o Estado não teria controle.

O sentido de normalização, de disciplinarização, se faz cada vez mais presente quando analisamos os ditos e os não ditos das normas em estudo, indicando que mais do que incluir há uma intencionalidade de controlar, de disciplinar:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de

docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (FOUCAULT, 1987, p. 118, Grifo Nosso).

As normas e suas definições abrangem não apenas aquele que seria seu objeto principal, no caso das normas educacionais, escolas, alunos, professores, gestores, mas toda a sociedade que sofre as intervenções a partir da educação formal, que tem o poder de estabelecer conceitos, concepções, valores, por isso seu potencial normalizador, disciplinador.

Ressalta-se que a implementação de tais ações, em si mesmas, não significa eliminar a exclusão e estabelecer em definitivo uma educação inclusiva. Para Lopes (apud LOPES; HATTGE, 2009, p. 107),

[...] entender a inclusão como um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população.

Há um entendimento sobre educação para a população no qual a escola tem determinadas funções que devem ser cumpridas por ela, desconsiderando, inclusive, todas as subjetivações das quais ela é objeto, ou seja, todas as ideias que a permeiam como lócus de disseminação de saberes legitimados. A sociedade exige que a escola lhe dê as respostas que dela se espera e, quando se trata da garantia de direitos, imediatamente se remete às atribuições do Estado.

Segundo Lopes (2009, p. 113), “[...] nem todas as práticas ditas de exclusão podem ser conduzidas pelas ações de Estado, nem mesmo caracterizadas por tais ações, da mesma forma que outras” Portanto, por mais que os conselhos de educação normatizem, não quer dizer que essa ação promoverá uma reação que levará a uma inclusão educacional irrestrita. Essa mesma autora afirma que nem todas as práticas entendidas como de exclusão, o são.

Nesse sentido, pensar as normas que admitem as escolas especiais como um espaço possível para que uma pessoa com níveis de comprometimento que a impedem de frequentar, de forma igualitária, uma escola comum, não tem necessariamente que ser considerado um ato de exclusão. Por outro lado, determinar as matrículas de todos os alunos em escolas comuns como uma prática inclusiva pode se configurar em prática excludente, se considerar que tal aluno não se beneficiará daquela que é a atribuição da escola: ensinar. Esse ato de ensinar em uma escola formal significa um currículo previamente definido pela Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que define currículo, tempo e espaço para o processo de escolarização.

Dessa forma, depreende-se que a despeito das normas, as regras se constituem das práticas sociais desenvolvidas no interior da escola, tendo em vista as orientações que, em primeira instância, podem ser entendidas como parciais, mas que indicam apenas a hegemonização, a seleção, a exclusão, descrita por Foucault (2004) para designar a normalização.

Como especificado sobre a organização dos conselhos de educação, a composição dessas normas fica, na maioria das vezes, confinada ao espaço do CEE, e, mesmo que discutidas por pessoas de reconhecido saber sobre o assunto, não consegue abranger a complexidade da temática, mesmo porque, como foi dito, a norma não diversifica, ela hegemoniza, portanto, não atenderá as especificidades esperadas pela escola que executa a prática educacional nela prescrita.

Nesse processo observam-se duas vertentes: a primeira delas é que a escola, ao estabelecer suas regras a partir dos saberes locais, transgride as normas que legitimam o discurso oficial, e por outro lado, essa transgressão acaba por atingir os pressupostos da normalização, especificados por Foucault (2004, p. 187) e que constituem a intencionalidade do poder político, a de manutenção da ordem do discurso: “A preocupação com uma punição que seja correção, terapêutica, normalização, a divisão do ato do julgamento entre diversas instancias que devem segundo se espera, medir, avaliar, diagnosticar, curar, transformar os indivíduos [...]”

A normalização se dá por meio da norma e por meio da regra que norteia as práticas sociais. A análise dos dados referentes às normas dos conselhos de educação sobre a educação especial/educação inclusiva mostrou que estes, apesar de estabelecidos como órgãos normatizadores complementares ao Sistema Federal de Ensino, não conseguem avançar muito além do que esse Sistema estabelece, comprovando que esses entes, mesmo que em instâncias distintas, apenas reproduzem as determinações daquele, reforçando a ordem do discurso emanado das instâncias superiores do poder político.

Como se pode perceber, apesar do esforço dos conselhos de educação de cumprir com suas atribuições, as suas principais atribuições, normativas e deliberativas, ficam prejudicadas, se considerados os dispositivos constantes da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da LDB (BRASIL, 1996). O primeiro, o sistema federativo que mantém todos os entes federados vinculados às normas nacionais sob a égide da inconstitucionalidade; e, o segundo, quando trata dos sistemas de ensino, define o regime de colaboração, que se

estabelece como um dispositivo de manutenção da hegemonia, porque limita a ação dos conselhos que ficam subjugados ao determinado pela ordem jurídica previamente definida.

Nessa linha, o discurso da inclusão se define como um dispositivo de controle e de exclusão, do qual os entes federados, ao estabelecer as suas estratégias, se contradizem, pois tentam atender a ações conflitantes: ao estabelecido pela instância superior e às necessidades e demandas apresentadas pelo sistema de ensino para o qual deve normatizar.

Esse conflito se estende para a escola, onde se cobra o cumprimento da norma, cuja prática se distancia dela, que formalmente está regulada, mas produzindo resultados que contrariam o estabelecido. O poder mantém o discurso hegemônico, os conflitos são submersos nas relações cotidianas e a exclusão se torna regra legitimada porque individualizada. A oferta da inclusão está dada coletivamente, a exclusão se produz individualmente. Está legitimado o discurso normalizador.

Os elementos aqui dispostos corroboram a tese apresentada para este trabalho de que as normas dos conselhos de educação apenas reafirmam aquelas já definidas pelos órgãos oficiais nas esferas mais altas do Estado, CNE e MEC. Os conselhos de educação, como espaço de representação local, deveriam fazer emergir as demandas mais próximas e, a partir delas, utilizar a prerrogativa da autonomia que lhe cabe no regime federativo, aprovando normas que pudessem ser executadas no seu sistema, considerando-se os recursos e as condições necessárias, mas, sobretudo, os desejos de sua comunidade, ouvida por meio de audiências públicas, ou pelos próprios conselheiros assim denominados representantes.

No entanto, isto não fica expresso nas normas locais, que tomam os conceitos e concepções das normas gerais como se assim fossem prescritos em uma lei maior, o que não o é em suas especificidades. A Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) estabelece regras gerais a serem seguidas por todos os sistemas, mas estabelece também as exceções que poderiam ser utilizadas. Contudo, o que fica patente nos estudos realizados é que não é.

Cabe dizer que não significa que a LDB (BRASIL, 1996) seja esse instrumento da democracia que permite todas as coisas. Ela também constitui os dispositivos contraditórios, quanto às estratégias apontadas para a execução da política educacional no país. Quanto à política de educação inclusiva, isto fica claro diante do tratamento do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais “preferencialmente” na rede regular de ensino, ou seja, nas escolas submetidas aos sistemas de ensino, no mesmo espírito que as leis ordinárias da educação anteriores (Lei nº 4.024/1961 e Lei nº 5.692/1971), que submetiam o referido atendimento por instituições especializadas desde que regularizadas pelos conselhos estaduais de educação.

Os sistemas de ensino, na vigência da integração ou da inclusão como modelos oficiais, cumprem com o prescrito quando proclamam o discurso oficial, mas eles deixam abertas as possibilidades de seleção e de restrição salutar para o controle e a própria hierarquização. A publicação do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) faz o papel de hegemizador das práticas sociais mantidas pela resistência, o que pode ser entendido como um recuo das estratégias do poder político, a acomodação, o retorno à zona de conforto que vai desarmar para a retomada dos dispositivos tal qual desejado pelo poder político.

Em seguida são apresentadas as considerações finais que procurarão responder se os conselhos de educação, realmente, reproduzem as normas emanadas das instâncias normativas superiores, que elaboram as normas para a educação e, se que a escuta da sociedade, seja por meio da representação em sua composição ou por dispositivos outros, apenas legitimam os discursos de verdade já dados pelo poder político.

4 OS (DES)CAMINHOS DA NORMALIZAÇÃO DA INCLUSÃO PELOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de tema na condição de paradoxo a tese de que os conselhos de educação no âmbito dos Estados e do Distrito Federal apenas repetem os dispositivos constantes dos documentos internacionais e das normas nacionais, desconsiderando a sua atribuição de atender às especificidades de seu sistema, que busca ser confirmada a partir da base epistemológica por intermédio dos objetivos traçados em cada capítulo. São exercícios de aproximações por ferramentas disponíveis em seus enunciados por suas especificidades e estruturação deste relatório.

Para discutir os elementos que compõe a tese e buscar a sua comprovação são apresentadas ideias que buscaram apontar as contradições presentes nas concepções sobre a educação inclusiva mediante o referencial foucaultiano de onde se fala nessa pesquisa. Nessa perspectiva cabe discutir os elementos que constituem a exclusão, como contraponto desse debate, sem o qual se pensar em educação inclusiva seria inócuo, enfim, trata-se dos objetos materiais, das realidades, que permeiam os discursos sobre a inclusão.

Os estudos foucaultianos produzem um entendimento de que não há uma intencionalidade do poder político na definição de normas que se configurem em regras, portanto, pode-se afirmar que a organização dos sistemas de ensino estão atendendo aos enunciados discursivos de acordo com a manutenção das relações de assujeitamento esperadas pelo poder político vigente e nessa perspectiva volta-se ao ponto de partida, a exclusão como ferramenta de normalização, de assujeitamento e de legitimação dos enunciados que constituem a essência da sociedade de controle.

A discussão inicial sobre as contradições presentes nas concepções sobre a educação inclusiva mediante o referencial foucaultiano passa pela compreensão dos processos de educação inclusiva que tem, obrigatoriamente, que se remeter a organização escolar normalizada. Quando se pensa que as instituições são regradas, limitadas pelos enunciados que as constituem, já se tem uma prévia do papel desempenhado pelo discurso da inclusão. Se há normas, se há delimitação de ações, há exclusão.

O discurso da inclusão se pauta pela igualdade e pela diferença. Há um reconhecimento da diferença, portanto, aponta-se para a necessidade de se construir

igualdade. Ora, se a igualdade significar que todos devem ter os mesmos direitos - conforme o entendimento que se pode fazer do que prescrevem os documentos que tratam da educação inclusiva -, tem-se que pensar na estrutura da escola.

Os documentos norteadores da organização da escola inclusiva têm abordado todas as relações necessárias para sua efetivação, o currículo, a gestão, os serviços especializados e outros dispositivos que encarnam esse papel organizativo da escola. Tais dispositivos pensados como instrumentos de inclusão visibilizam as diferenças e demonstram que a igualdade só pode se dar se os desiguais forem tratados de forma diferente. Essa constatação põe em choque os discursos do tratamento igualitário, portanto, levando a possíveis questionamentos dos enunciados norteadores dos documentos sobre educação inclusiva.

Na medida em que a discussão da inclusão de um determinado público, como é o caso do elegível para a educação especial, fica explícito que a escola deve se organizar para esse público somente, quando o pressuposto é que a escola possa atender a todas as diferenças apresentadas pelos alunos, sejam elas de caráter temporário ou permanente, a segmentação dá a ideia de diferença e não de igualdade que é o que pressupõe a inclusão. No entanto, o discurso, a mobilização e a própria normatização se voltam para uma educação inclusiva que se mistura com educação especial, em momentos parecendo significar a mesma coisa, o que não é, como já se expressou neste relatório.

Pensar a escola voltada para o atendimento diferenciado apenas para um público é colocá-lo como antítese, estabelecendo a relação de normal e anormal. Para os normais, a “escola está perfeita”, ela só precisa ser adequada porque agora é lócus de educação escolar para anormais. Essa dicotomia não serve para promoção de relações solidárias, mas, acirra as diferenças e a exclusão.

Os enunciados encontrados nos documentos e na literatura estudados: “educação para todos”, “educação como direito social”, “educação obrigatória” e “educação inclusiva” revelam o Estado como defensor da sociedade, se arrogando o papel de entendido do que é melhor para todos. Para isso, ele seleciona, normaliza, estabelece dispositivos de igualdade, desprezando as características individuais, demonstrando que a intencionalidade não é a garantia de direitos, mas tão somente a normalização dos sujeitos, postos todos eles dentro de um determinado padrão para melhor controle daquilo que se espera para a manutenção do poder político.

O Estado, ao mesmo tempo em que produz discursos de igualdade, de inclusão, de direitos sociais, invisibiliza as diferenças, e as normas que pretendem igualar, estabelecem os conflitos evidenciados pelas pesquisas na área da educação especial/educação inclusiva que

apontam para a necessidade de outro professor, de outra escola, de outros pais, dentre outros elementos que compõem a escola. As relações precisam atender a determinados pressupostos que significam uma escola inclusiva, a normalização por meio dos discursos institucionalizados e legitimados como verdades.

Os estudos realizados no decorrer desta pesquisa evidenciam que o discurso da inclusão não tem sentido se não considerar os processos de exclusão, deslegitimados pela omissão nos discursos oficiais. Quando se pensa em inclusão educacional, as publicações do MEC estabelecem-na como um dispositivo de inserção de alunos com deficiência na escola, desconsiderando os demais processos de exclusão presente no âmbito do processo educacional: evasão, repetência, diferenças culturais, geográficas, dentre outras motivações e ou outros segmentos que são objeto da exclusão educacional.

A exclusão deve, em princípio, ser discutida na perspectiva social. Em uma organização capitalista, a contradição entre riqueza e pobreza, acesso e exclusão de bens está naturalizada. A exclusão não é um processo meramente educacional, mas social. Portanto, o discurso oficial, que pretende inculcar na escola o seu papel de instrumento de inclusão, de apenas um segmento do contingente de excluídos, tergiversa, na medida em que não permite a percepção de todas as implicações de uma prática social inclusiva.

O processo histórico da educação especial, os modelos que foram sendo instituídos para sua consecução demonstram a intencionalidade de consolidação de um discurso de manutenção do controle sobre esse segmento da sociedade. Antes de se pensar no atendimento às pessoas com deficiência, esse segmento era isolado da sociedade. A história oficial fala da omissão sobre a existência do que foi determinado como aberração, representação demoníaca, castigo, dentre outras ideias nessa linha.

Esse era um público à parte do poder político e que eventualmente a condição de omissão era usada contra estes sob o véu da loucura. Daí a necessidade de selecionar e controlar, e isso é feito por meio da conceituação, da delimitação do que seriam essas pessoas que destoam dos valores e das ideias que norteiam a sociedade.

A definição desse público significa dizer que eles não são responsáveis por seus atos, são incapazes de definir o que é melhor para si abrindo precedente para que o Estado assuma a “defesa da sociedade”, como detentor dos saberes qualificados. Nessa condição é que as políticas públicas são propostas e que os saberes desqualificados (dos pais, dos profissionais e do próprio aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), que refletem os desejos de quem vivencia essas necessidades diferenciadas são desconsiderados.

Os saberes qualificados estão nas publicações do MEC, citadas neste trabalho e em outras canceladas por essa instituição máxima da educação no Brasil, definida constitucionalmente como responsável pelas políticas públicas nessa área para todo o território nacional. No Brasil, o Ministério da Educação é que instituiu a educação especial como instrumento de educação escolar para os alunos elegíveis para tal, com a criação do CENESP em 1973, com forte conteúdo médico-psicopedagógico em suas proposições. Esse era o modelo que à época norteava a educação especial no mundo.

O Ministério da Educação, no cumprimento de suas atribuições e em atendimento aos movimentos que se desenrolavam mundialmente, aprovou, em 1994, uma Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) que trazia, literalmente, o modelo, com todas as suas implicações: conceitos, concepções, serviços, dentre outros. Estava dado oficialmente um novo modelo de educação especial, o modelo da integração. Todos os documentos oficiais se encaminhavam nessa direção; o discurso precisava chegar à sociedade e à escola.

Ao aprovar essa política com toda a sua significância, no entanto, o país passou a viver os conflitos conceituais pelos quais passava os movimentos mundiais que já preconizavam outras possibilidades para a educação especial, uma educação inclusiva, que previa outras práticas sociais que não aquela prescrita pela política vigente no país (UNESCO, 1994).

Era preciso pensar em escolas capazes de atender a todas as diferenças, não apenas aquelas causadas por deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas os negros, os pobres, os imigrantes, dentre outros grupos excluídos. Estava se falando de necessidades educativas/educacionais especiais, ou seja, era preciso pensar em todas aquelas pessoas que, por quaisquer circunstâncias, não se adaptavam às escolas vigentes. Nesse sentido, era preciso encontrar uma equação que adequasse a escola e não os sujeitos produzindo a igualdade de acesso.

Esses documentos e consequentes debates criaram a necessidade de novas definições: A quem se destina a educação especial? A todos os excluídos da educação? A todos que tenham necessidades educacionais especiais? A educação especial é a educação inclusiva?

Deve-se, antes de se entrar nessas questões, dizer que o entendimento de que a educação especial deve ser uma estratégia de atendimento às pessoas que apresentem necessidades educativas/educacionais é anterior à manifestação da UNESCO, em 1994; ela já havia sido feito na Inglaterra, em 1978, por meio do Relatório Warnock.

O fato de essas ideias terem sido legitimadas pelos organismos multilaterais ganha outra dimensão e passam a ser entendidas como normas e incluídas nas leis e demais regulamentações dos países signatários, dentre eles o Brasil. No entanto, as políticas públicas brasileiras fazem uma diferenciação entre alunos que necessitam ser incluídos no processo de escolarização e os elegíveis para a educação especial.

As Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) elegem um público restrito como objeto da educação especial, passando pelas deficiências, distúrbios e disfunções, além das altas habilidades/superdotação, mantendo uma tradição que indica a área permeando as deficiências e as doenças, mas relegando os demais públicos indicados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) como passíveis de serem atendidos em processos diferenciados de educação.

Esse Documento faz menção à inclusão como um alvo a ser atingido e para o qual se deve preparar a escola e a sociedade, pois deve ser construído e não imposto pelo Estado. Nesse sentido, a sua aprovação estabelece a política oficial, legitimada como saber na área, consensuada pelo poder político, emanada do Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação.

No entanto, os movimentos desenvolvidos durante os anos 2000 desmentem essa posição hegemônica e o próprio poder político engendrado institucionalmente por meio do Ministério da Educação estabelece o conflito ao iniciar uma discussão que procura estabelecer definitivamente uma política de educação inclusiva que suplante a educação especial.

Mas esse movimento acaba por se deter no atendimento ao público da educação especial. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) definem um público abrangente para a educação especial. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) faz como que um caminho de volta e se restringe novamente à educação especial ao atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A definição dessa política não esgota a questão da educação especial e também da educação inclusiva, que devem ser entendidas com conceitos diferentes. A educação especial historicamente constituiu um locus de atendimento a um público determinado, sem entrar no mérito do papel por ela representado, seja de segregação ou de possibilitador de oportunidades a pessoas que sem essa organização não se beneficiariam de educação escolar.

A educação inclusiva aparece como um subsídio teórico-ideológico-filosófico norteador de práticas sociais esperadas para oportunizar a educação escolar, com todas suas

implicações, a pessoas que sem essa ideia norteadora de reflexões sobre a prática social possível não teriam acesso à educação de qualidade.

Esses discursos, se por um lado têm o caráter normalizador, fazendo parecer que o simples ato de constar nos documentos oficiais se traduzirá em novas práticas; por outro lado, pode se tomado como transgressor, podendo efetivamente produzir novas possibilidades no espaço escolar. No entanto, esse não é o mérito dessa discussão.

Os discursos de inclusão consolidam os enunciados que foram pautados para a educação pela organização liberal no século XVIII, como estratégia de fortalecimento da organização capitalista nascente à época. Os discursos de verdade têm sustentado esse sistema econômico e os movimentos institucionais apontam para a intencionalidade desses discursos. Na medida em que eles se esgotam, novas estratégias são engendradas para a manutenção do poder político.

Os enunciados que determinam os discursos na educação são próprios de sociedades denominadas democráticas que preconizam como princípios os direitos humanos, o que pressupõe a liberdade, a solidariedade e todas as formas de relações de respeito de uns pelos outros. Nesse entendimento, pensar em educação para todos, educação obrigatória, educação como direito social e educação inclusiva pressupõe uma igualdade que não está presente no seres humanos que são objeto desse direito. O direito se transforma em um dispositivo de imposição que contraria todos os enunciados propostos. Não se estabelecem direitos impondo-os, estabelecendo-os como obrigatoriedade e não se exercita liberdade impedindo a escolha por esta ou aquela opção, em qualquer campo da vida humana.

No Estado brasileiro, o Ministério da Educação é um holofote dessas histórias de verdade, que se refletem na sua organização. A educação inclusiva era referência norteadora da educação especial, voltada a um público específico, contemplado com uma secretaria, a SEESP. Isso não atendia aos pressupostos de uma educação escolar inclusiva, era preciso incluir outros segmentos indicados pelos discursos das políticas internacionais necessárias à manutenção do *status* político esperado pelo país. Esses segmentos estavam em outra secretaria, a SECAD, cujo foco era a diversidade, o que evidencia um entendimento de que o público da educação especial não era parte dessa diversidade, ou que era mais ou menos diferentes que os outros.

Nessa visão e na expectativa de se dar outra dimensão à política de educação inclusiva do governo brasileiro, criou-se uma outra secretaria, a SECADI. É preciso evidenciar que há uma disposição institucional de construir novas possibilidades e outros discursos de inclusão. É preciso consolidar os enunciados de educação para todos, educação

de qualidade, educação como direito social e educação inclusiva como estratégia para essa consolidação. Essas mudanças, em que se opera como que uma inserção da educação especial nos processos organizacionais da educação geral, já aconteceram em outros momentos da história da educação especial no Brasil, portanto, é a retomada de uma estratégia necessária à consolidação do discurso oficial.

Ressalta-se que essas mudanças institucionais não se refletem nas práticas sociais da escola e nem das normas. O Conselho Nacional de Educação apresenta as normas por segmento e, atualmente, há normas vigentes para a educação especial, educação do campo, educação afro-brasileira, educação de jovens e adultos, dentre outras que se pretende sejam aglutinadas em torno das terminologias de diversidade e inclusão.

Nessa conjuntura complexa, as publicações e políticas definidas pelo MEC produzem subjetivação nos elementos da escola, inculcando-lhes um discurso de verdade que gera diversos conflitos na escola e práticas que não atendem os discursos normalizados e, por outro lado, reproduzem esses discursos como se eles fossem praticados no cotidiano da escola. É uma relação de omissão que subjetiva, leva à crença de alguns, à descrença de outros, mas regra para todos.

Portanto, responder às questões postas nessa discussão faz parte desse complexo. A educação especial, em princípio, destina-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para se limitar ao conceito oficial. No entanto, se temos outros setores excluídos, é necessário que se apresentem, por parte da educação, estratégias para a superação que pode ou não ser denominada de educação especial, algumas normas e ou políticas públicas apontam para serviços de apoio pedagógico.

Não há verdades estabelecidas para essas questões nesse momento, pode-se dizer que há uma diversidade de verdades, com suas devidas argumentações, mas que não respondem às necessidades das práticas sociais, posto que se já fossem práticas sociais consolidadas não estariam tão presentes nos discursos veiculados pelas normas e outros documentos e ou literaturas oficiais.

A definição de necessidades educacionais especiais, veiculadas por documentos oficiais e outros discursos legitimados, diz que todos os alunos são passíveis delas durante o processo de escolarização; então, pode-se depreender que não está restrito ao público denominado de diversidade. Nessa perspectiva, deve-se retomar a ideia já exposta de que, ao se pensar a educação inclusiva, isto se reflete no universo da organização da escola em todas as suas dimensões - gestão, currículo, materiais disponíveis, atribuições de todos os agentes da escola -, mas não voltado a um ou outro público, mas pensando a educação escolar como

estratégia de transgressão, de disseminação e valorização dos saberes locais, que seria capaz de promover de forma efetiva as reflexões necessárias à transformação da sociedade, discurso presente nas hostes dos movimentos dos grupos deslegitimados pelo poder político.

A análise das normas dos conselhos de educação, conduzem ao entendimento de que a educação inclusiva é apenas um referencial norteador, sendo o foco, a educação especial, este sim um dispositivo de atendimento educacional a um determinado segmento definido pelas normas como deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Esta delimitação é necessária, pois quando se trata de educação inclusiva deve-se considerar os demais segmentos reconhecidamente excluídos dos processos de educação escolar e que não serão aqui contemplados em função do entendimento de que outros dados teriam que sustentar as argumentações, por isso o limite, que não deve se constituir em verdade, mas como necessidade de aprofundamento de pesquisas sobre a diversidade encontrada na educação brasileira e os discursos normalizadores que a envolvem.

Os estudos desenvolvidos neste trabalho evidenciaram que os conselhos de educação são espaços de representação da sociedade, contando com os mais diferentes segmentos, mas essencialmente vinculados ao poder público, que é responsável por toda a estrutura administrativa e financeira dos conselhos, bem como pela homologação das normas por eles aprovadas, sem a qual não há validade legal.

As representações da sociedade civil, a despeito disto, são relevantes, considerando-se a importância de se pensar em normas que regulem as relações no interior das escolas que compõem os sistemas de ensino. Essas representações envolvem professores de escolas públicas e privadas, pais, alunos, movimentos populares, dentre outros.

Destaca-se, que desde a sua origem e mantido ainda por alguns em seus regimentos, exige-se dos conselheiros o notório saber (o significado do termo depende dos valores e da cultura da sociedade em que ele é utilizado na norma, além de que se deve pensar em como definir notório saber em educação de alunos, de pais).

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), o notório saber deve ser reconhecido por universidade. Considerando-se a concepção atual e sendo esse apenas mais um dentre os critérios de escolha dos conselheiros, esses representantes trazem para o ambiente de elaboração das normas que regem as relações na escola, os saberes de seu lugar, do lugar de onde falam. Resta saber se são qualificados e legitimados.

O que se quer destacar aqui é que essa representatividade, o suposto conhecimento dos conselheiros, as audiências públicas e as reuniões realizadas quando da elaboração das

normas fazem emergir os saberes considerados desqualificados, os saberes de senso comum, mas que podem significar os desejos daqueles que são assujeitados, objeto da norma.

A estrutura de que se compõem os conselhos de educação, a despeito deste ser um importante espaço de representação, estão esvaziados de poder político, pois estão sujeitos a vetos, mesmo que suas normas representem os desejos do público usuário dela. O saber nele ou por ele legitimado exige o cumprimento dos rituais do poder político, o que soterra as vozes que trazem para seu interior os desejos e as vontades de verdade do segmento que representam. Ficam valendo as verdades que já foram definidas nos demais espaços institucionais tão ou mais assujeitados que os conselhos de educação.

Evidencia-se essa percepção quando se estudam as normas da educação especial, aquelas elaboradas sob a égide das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), que apenas a reproduzem em seus conceitos e concepções, não é possível vislumbrar processos indicativos de atendimento a necessidades locais. Por outro lado, aquelas que se situam em período posterior, tendo como referência o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), se remetem ao que esta determina.

É certo que há dispositivos de exceção, não há um recrudescimento, pois o próprio discurso temporizador não o permite. No entanto, na essência, os referenciais filosófico-ideológicos estão presentes, representados pelos conceitos, concepções e pelos serviços a serem implementados para o atendimento ao público elegível para a educação especial já descrito neste trabalho.

A despeito de toda a discussão construída sobre integração e inclusão como processos sinônimos há de se conceber que há diferenças significativas quando são analisadas sob as referências construídas por meio das normas brasileiras, e o grande diferencial se dá na definição dos serviços propostos por estas.

O modelo da integração, identificado nas normas, admite que há situações em que os alunos não se beneficiarão das escolas comuns e, para suprir essas necessidades, propõe classes especiais, escolas especiais, oficinas pedagógicas. Prevalece o dispositivo constitucional do atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, este entendido como escolas comuns.

Não há uma negação ou a prevalência pela educação especial em detrimento da escola comum, mas uma ressalva quanto à educação escolar indiscriminada, para todos. Vale ressaltar que os serviços prescritos nesse modelo aparecem com mais ênfase naquelas normas

elaboradas sob a referência das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), mas aparecem também naquelas que se declaram pela inclusão.

O modelo da inclusão, conforme os documentos oficiais e uma parte significativa da literatura estudada, mostra que todos os alunos devem ser matriculados nas escolas comuns. Esse é o princípio, tendo como excepcionalidade a admissão de Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais ou Centro de Atendimento Educacional Especializado, destacando que esses serviços não poderão substituir a escolarização comum.

Nessa concepção, as normas elaboradas após a apresentação pelo MEC, do documento denominado de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), apesar de sua manifestação explícita pela inclusão, ainda assim, não são definitivas quanto aos serviços a serem disponibilizados ao público elegível da educação especial quando se analisa o espírito da norma que estabelece o AEE como única referência para tal, omitindo-se quanto ao aluno que não se beneficiaria destes serviços.

As necessidades e os próprios saberes locais não são considerados; há uma tendência de se reproduzir o que é definido pelas instâncias superiores. Ressalta-se que as leis e normas são organizadas para essa prática. Quando a Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece o regime federativo, está atrelando as decisões das instâncias hierarquicamente abaixo da União as suas próprias, ou seja, devem se nortear pelas normas por ela deliberadas.

Na área da educação e mais especificamente no que se refere à educação especial, observa-se que algumas transgressões foram exercidas, quando o Ministério da Educação impôs uma nova perspectiva a despeito do que dizem as leis máximas do país, tanto a Constituição (BRASIL, 1988) quanto a LDB (BRASIL, 1996), contrariando o dispositivo que admite no atendimento educacional àqueles que são por elas denominadas de portadores de necessidades especiais, fora das hostes das escolas comuns.

A batalha travada entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a sociedade em torno da prevalência de uma educação irrestrita nas escolas comuns provocou reflexões importantes, mas não alterou significativamente as subjetivações presentes nas organizações educacionais, permanecendo ainda o desejo de manter os processos no nível de moderação que vinham sendo praticados, ou seja, a manutenção de opção à família sobre onde deveria matricular seu filho.

Essa perspectiva foi retomada no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, que expressa literalmente a política pública para a educação especial dentro do modelo da integração, se se considerar o conceito utilizado por esse trabalho, sem desconsiderar que os modelos aqui

citados, como já foi dito, convivem entre si, não se pode dizer que tal ou qual foi superado. No entanto, o modelo da educação inclusiva pretendia com a disseminação de seus discursos de verdade estabelecer uma única possibilidade para atender as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, público elegível para a educação especial. Essa intencionalidade fica evidente nos documentos emanados do Ministério da Educação nos anos da primeira década do século XXI.

Esses conflitos gerados no âmbito das instâncias que, constitucionalmente, têm a atribuição de estabelecer leis, normas e políticas para garantir oportunidades educacionais equitativas e um padrão mínimo de qualidade na educação nacional, por meio das mais diversas estratégias, e considerando-se que o Conselho Nacional de Educação é uma organização vinculada ao MEC, indicam que não há hegemonia entre a organização do Estado e aquela que, mesmo vinculada a esta, tem a representação da sociedade civil e deveria ser objeto de análise por parte do poder político, mas as ações daí decorrentes continuam demonstrando a luta pela ocupação dos espaços de legitimação de verdades.

O Conselho Nacional de Educação manteve inalteradas as normas que estabelecem e instituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, respectivamente, (BRASIL, 2001a) e a Resolução CNE CEB 2/2001 (BRASIL, 2001a). Essa instância normativa estabeleceu apenas normas complementares, Parecer CNE CEB 13/2009 (BRASIL, 2009a) e Resolução CNE CEB 4/2009 (BRASIL, 2009b), que contrariam em certa medida algumas das disposições das primeiras normas, mas não de forma intransigente, na medida em que trazem como elemento novo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que pode, em outra análise, ser entendido como uma contradição ao estabelecido como serviço de apoio pedagógico definido pelas Diretrizes.

Fica evidente o jogo de palavras utilizado para produzir uma omissão com relação a questões de fundo que teriam que ser pautadas em um processo que pretensamente propõe uma educação inclusiva, como é o caso da exclusão sob diversos pretextos. Nessa discussão deve-se, entre outros, retomar o enunciado da educação de qualidade que pressupõe a aprendizagem dos conteúdos veiculados pela escola, que não pode aparecer separado daquele que estabelece a educação para todos.

Se os sistemas de ensino atingirem a educação de qualidade pressuposta pelo enunciado, ela poderá ser para todos, sem que se precise pensar em estratégias diferenciadas, pois se entende que estas seriam parte do cotidiano da escola. Essa verdade deveria dar conta de grande parte daquilo que se denomina público diverso no interior da escola. Todavia, os estudos sobre a educação no Brasil, especialmente quanto à educação inclusiva, mostram que

não há educação de qualidade, não há condições para oferta de educação diferenciada daquela que é oferecida na escola vigente, se assim não fosse essa discussão seria desnecessária. Nessa perspectiva, os discursos da educação inclusiva, tal qual preconizado nos anos de 2000, têm perdido fôlego nessa mudança de década, pautando, inclusive, o arrefecimento dos desejos amplamente discursados nesse período.

Nesses embates, os conselhos de educação ficam expostos a mudanças de normas e com recuos que afetam a sua credibilidade. Por isso, pode-se depreender o alto índice de conselhos que não alteraram suas normas, e aqueles que o fizeram optaram por normas complementares, a exemplo do próprio Conselho Nacional de Educação. Apenas três, dentre os conselhos estudados (21), elaboraram normas novas subsidiadas pelo discurso de educação inclusiva emanada do órgão executivo do Sistema Federal de Educação após 2008.

Sob a perspectiva foucaultiana, pode-se dizer que os conselhos de educação fazem parte de um emaranhado de instituições, da mesma forma que os enunciados e os discursos, que constituem estratégias do poder político para a manutenção do estado de coisas. Faz parte do movimento de sustentação da sociedade de controle.

Considerando todos os pontos levantados e que certamente não esgotam essa complexa discussão, cabe argumentar sobre a tese definida para este trabalho que partiu do entendimento de que as normas elaboradas pelos conselhos de educação, apesar de todas as estratégias de participação previstas em seus respectivos regimentos e das representações dos mais diversos segmentos em sua composição, as suas definições, não se consolidam como práticas sociais.

Para se discutir essa questão é preciso compreender que os movimentos de normatização da educação inclusiva e da ampla mobilização pelas instâncias estatais produzem, sim, subjetivação, mas as práticas sociais se constituem das regras que são cunhadas nos espaços em que as ações são desenvolvidas. Nesse sentido, os estudos evidenciaram que, a despeito do que as normas estabelecem, a escola continua questionando a possibilidade de fazer educação escolar de forma diferente daquela que a sociedade espera. Há como que um grito das escolas sobre as impossibilidades de se praticar essa dita inclusão; por outro lado, a escola se reveste de uma militância que diz que se tais ou quais ferramentas forem disponibilizadas isso será possível.

A intencionalidade do discurso normalizador se consolida em meio a esses conflitos, posto que subjetivados, os sujeitos reproduzem o discurso, por mais que resistam, são assujeitados pelo poder emanado da norma que deve ser cumprida. A regra estabelecida pela

escola, que é norteadora de suas práticas sociais, produz o tipo de relação pretendida pelo poder político e evidenciada nas relações hierarquizadas, seletivas e excludentes.

Os conceitos utilizados, as concepções, as proposições de serviços diferenciados para efetivação da inclusão apenas explicitam a exclusão. O discurso contemporizador do tratamento diferenciado para promover a igualdade não se coaduna com as necessidades do sujeito definido como anormal e que precisa se tornar normal para ser incluído na sociedade.

Por mais que os estudos possam evidenciar que as mais diversas propostas de educação diferenciada na igualdade da sala de aula já foram exploradas e que podem (as publicações do MEC corroboram) ser realizadas, as práticas sociais visibilizadas nas escolas pelas pesquisas ainda estão muito longe de quaisquer modelos filosófico, teórico, ideológico, previstos nas normas para a implementação de ações que consolidem os enunciados norteadores das políticas públicas, que se pretendem, ditadas aos países em desenvolvimento ou desenvolvidos.

Esses movimentos da sociedade trazem na sua essência os discursos contraditórios, que produzem os embates e as transgressões. Não se pode afirmar que essa sociedade não passa por transformações. Em uma perspectiva foucaultiana, saiu-se de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle. A disciplinarização aparece como uma das estratégias de controle e a escola um locus privilegiado para a sua consolidação. Nesse sentido, os discursos da educação inclusiva assim o refletem e intencionam hierarquizar, selecionar e controlar, cumprindo de forma eficiente esse papel.

A dicotomia exclusão/inclusão como dispositivo filosófico ideológico está dado, nem sempre explicitado, mas materializado nas práticas pedagógicas, sociais e econômicas. Os enunciados encontrados nesta pesquisa evidenciaram as tentativas de normalização de uma situação por meio de discursos muito bem engendrados que, inclusive, forjam militantes, que se sentem contemplados quando da aprovação de leis e de políticas públicas, no entanto, estes dispositivos apenas apaziguam os conflitos, não oferecendo os meios para sua superação, tendo em vista que, mesmo correndo o risco da repetição, não há possibilidade de se construir escola inclusiva em uma sociedade, por natureza, excludente.

As questões que motivaram este trabalho, a defesa militante da possibilidade de uma educação inclusiva por meio das normas dos conselhos de educação, como uma estratégia de qualificar saberes antes sujeitados, não podem ser respondidas pelos estudos realizados, podendo apenas considerar que os dados levantados são fundamentais na problematização.

Não há respostas, mas há possíveis análises, dentre elas, a questão da organização econômica da sociedade, do poder político circulante nessa sociedade, das estratégias da

sociedade de controle e outras questões que merecem um olhar aprimorado para a compreensão dos enunciados que marcam as políticas públicas em educação e que a têm sustentado desde o século XVII com a consolidação da organização capitalista e dos Estados Nacionais que estabeleceram outras relações de poder político, que no próprio movimento da sociedade vai se modificando e produzindo novas práticas sociais.

Os conselhos de educação, assujeitados em sua constituição, mas soberanos em sua representação são espaços passíveis de transgressão, pois deste lugar pode-se estabelecer novas relações de saber poder referentes à educação. Não se pode considerar que as instituições são estáticas, centradas na estrutura, as instituições são o próprio movimento de produção de novas verdades, mesmo provisórias, são estas verdades que estabelecem novos saberes e consequentemente, novas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra A. A Inclusão Social na Cultura do Corpo *In*: SILVA Adriana R. (et al.); (Orgs.). **Educação, Políticas públicas e Formação de Professores**. – Campo Grande: Editora UNIDERP, 2008. [9-20]

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 117 e 120, jan./abr. 2009.

ARISTÓTELES. **Política**. (Trad. Torrieri Guimarães). São Paulo: Ed. Martin Claret, 2001.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. – Porto Alegre: Mediação, 2010.

BAHIA. **Lei nº 172 de 25 de maio de 1842** –reestruturado pela Lei Estadual n.º 7.308, de 02/02/1998. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/cee/>, acesso em 03 de mai. de 2011

_____. **Resolução CEE Nº 79 de 15 de setembro de 2009**. Estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/cee/>, Acesso em 20 de mai. de 2011

_____. **Parecer CEE Nº 170/2009**. estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Educação Básica, em todas as suas etapas e Modalidades, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/cee/>, acesso em 21 de mai. 2011

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, (de 25 de Março de 1824). Disponível em: www.presidencia.gov.br. Acesso em 03 de Out. de 2007.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 24 de Fevereiro de 1891) Disponível em: www.presidencia.gov.br. Acesso em: 03 Out. 2007.

_____. **Decreto 8.659/1911**, Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica (sic). Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>. Acesso em: 30 jan. 2012.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de Julho de 1934). Disponível em: www.presidencia.gov.br. Acesso em: 03 Out. 2007.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 10 de Novembro de 1937). Disponível em: www.presidencia.gov.br. Acesso em: 03 Out. 2007.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de Setembro de 1946). Disponível em: www.presidencia.gov.br. Acesso em 03 Out. 2007.

_____. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm acesso em 10 de mai de 2012

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1967. Disponível em: www.presidencia.gov.br. Acesso em: 03 Out. 2007.

_____. **LEI N. 5.692**, de 11 de agosto de 1971.
Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm, acesso em 10 de mai de 2012

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: www.presidencia.gov.br. Acesso em: 03 Out. 2007.

_____. **Lei Complementar nº. 95, de 26 de fevereiro de 1988**. Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do artigo 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona. Disponível em: <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/43/1998/95.htm>, acesso em 05 de mai. de 2011

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP. – Brasília: a Secretaria, 1994

_____. **Lei n. 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Brasília, DF, 1996. Disponível no site www.presidencia.gov.br. Acesso em: 23 abr. 2009.

_____. **Lei Nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:
http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.098-2000?OpenDocument acesso em 10 de mai de 2012

BRASIL. Parecer CNE CEB nº 17/ 2001, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. BRASIL, 2001^a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13251%3Aparecer-ceb-2001&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866. Acesso em: 05 mai. 2011.

_____. **Resolução CNE CEB 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. BRASIL, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2011.

_____. **Lei Complementar nº. 107, de 26 de abril de 2001**. Altera a Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998. BRASIL, 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp107.htm, acesso em 05 de mai. de 2011

BRASIL. **Decreto nº. 4176, de 28 de março de 2002**. Estabelece normas e diretrizes para a elaboração, a redação, a alteração, a consolidação e o encaminhamento ao Presidente da República de projetos de atos normativos de competência dos órgãos do Poder Executivo Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4176.htm, acesso em 05 de mai. de 2011

_____. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**/ Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Organizadores) / 2^a ed. Ver. E atualiz. – Brasília: procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL, **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Ministério da Educação/SEESP. Brasília. 2005. Disponível em: www.presidencia.gov.br. Acesso em: 03 Out. 2007.

_____. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007a**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm, acesso em 10.03.2012

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Versão Preliminar 2007b. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/informacao-e-comunicacao/informativos-pfdc/edicoes-2007/docs-outubro/Anexo%20Inf%2080%20Verso%20Preliminar%20-%20Politica%20Nacional%20de%20Educao%20Especial.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2011.

_____. **Decreto 6571/2008b**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_...2010/2008/Decreto/D6571.htm, acesso em 05 de mai. de 2011

_____. **Parecer CNE CEB 13/2009a**. Estabelece Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. **Resolução CNE CEB 04/2009b**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. **Portaria n. 2344**, de 3 de novembro de 2010. Dispõe sobre o Regimento Interno do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE.

_____. **Decreto 7611/2011a**, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011.../Decreto/D7611.htm acesso em 10 de mar. de 2012

_____. **Decreto nº. 7.480**, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. BRASIL, 2011b. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1027791/decreto-7480-11>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

_____. **Nota Técnica Nº 62 / 2011 / MEC / SECADI /DPEE**, de 08 de dezembro de 2011. Assunto: Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. BRASIL 2011c. Disponível em: http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf. Acesso em 30 de set, de 2012

_____. **Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES). Disponível em: [HTTP://capesdw.capes.gov.br/capesdw/](http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/). Acesso em 10 de jan. de 2011

BONIN, Joel Cezar. **Habermas e Foucault**: entre o universal e o particular : um debate ético filosófico da contemporaneidade / Joel Cezar Bonin. -- Toledo, PR: [s. n.], 2008. 85 f.

BORDIGNON, Genuino. **O Sistema Nacional Articulado de Educação**: o papel dos conselhos de educação. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=66>. Acesso em: 14 mar. 2012.

CARMO, Apolônio A. do. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, n. 23, p. 43-48, 2001.

CEARÁ. **Lei Nº463, de 31 de dezembro de 1948**, alterado pela Lei Nº6.322/63, de 16 de março de 1963, com autonomia definida pela Lei Nº11.014, de 09 de abril de 1985, competência redefinida pelo Art.16 da Lei Nº13.875, de 07 de fevereiro de 2007, e reestruturado pelo Decreto Nº28.641, de 08 de fevereiro de 2007. Disponível em: <http://www.cec.ce.gov.br/>, acesso em 10 jan. de 2011

_____. **Resolução CEC Nº 394/2004**, fixa normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Disponível em: <http://www.cec.ce.gov.br/>, acesso em 10 de jan. de 2012

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. 3. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Portugal, 1957.

CONDORCET (Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquês de Condorcet) **Relatório e projeto de decreto sobre a organização da instrução pública**, apresentados à Assembléia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792. Trad. de Maria Auxiliadora Cavazotti. s.n.t. (Mimeo)

CORDEIRO, Celso da Cunha. **A Educação Inclusiva na Perspectiva dos Professores**: a ponta do *iceberg*. 2003. 000 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo.

DESCARTES, René. Discurso do Método. In: **Descartes**. V. I. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (col. Os Pensadores) 25-72

DUTRA, Claudia P.; SANTOS, Marta Clarete D. Os Rumos da Educação Especial no Brasil frente ao Paradigma da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista Educ. esp., Brasília, v. 5, n. 2, p. 19-24, jul/dez. 2010 [19-24].

ESPÍRITO SANTO. **Lei no. 1.735 de 09 de novembro 1962**, reorganizado pela Lei 2.435, de 07/08/69, reestruturado pelas Leis 3.038, de 31/12/75, Lei nº 4.135, de 28/07/88 e pelas Leis Complementares nºs 186/2000 de 31 de agosto de 2000 e 273/2003 de 08 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.cee.es.gov.br/>, acesso em 20 de jan. de 2011

ESPIRITO SANTO. **Resolução CEE/ES Nº. 2.152/2010**. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.cee.es.gov.br/>, acesso em 20 de jan. de 2011

FENAPAE. **Política Nacional de Educação Especial Nova política, novos avanços**. Boletim Número 6 - Ano 2 - outubro, novembro e dezembro de 2007. http://www.apaebrasil.org.br/boletim_eletronico/6/noticia1.html, acesso em 05 de abr. de 2012

_____. Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais. Disponível em: www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=11058 acesso em 05 de abr. de 2012.

FENASP. Federação Nacional da Pestalozzi. Disponível em: <http://www.fenasp.org.br/stored/ANAIS%20XII%20CONGRESSO%20FENASP%20>.

ADALBERTO%20250509.pdf. Acesso em 05 de abr. de 2012.

FOUCAULT, M. (*L'Ordre du discours, Leçon inaugurale ao Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, Éditions Gallimard, Paris, 1971.*) Trad. de Edmundo Cordeiro com a ajuda para a parte inicial do António Bento. Disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/ordem.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2011.

_____. **Microfísica do Poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. – Rio de Janeiro : Edições Graal, 1979

_____. **Resumos do Collège de France**; Trad., Andréa Daher; consultoria, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de Saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____, Michel, **As palavras e as coisas** : uma arqueologia das ciências humanas; tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo : Martins Fontes, 1999. — (Coleção tópicos)

_____. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. Ed. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

_____. **Em defesa da sociedade: Curso do Collège de France (1975/1976)** Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 2002a.

FOUCAULT, M.. **Os Anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)**; Trad. Eduardo Brandão. – São Paulo: Martins Fontes. 2002b.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** (Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 2004.

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

_____. **A Verdade e as Formas Jurídicas.** (Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, Supervisão final do texto Lea Porto de Abreu Novaes...et al. L. –Rio de Janeiro : NAU Editora, 2005b.

_____. **Microfísica do Poder.** Org. e Trad. de Roberto machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **O Poder Psiquiátrico.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo : Martins Fontes, 2006.

_____. **Nascimento da biopolítica.** Edição estabelecida por Michel Senellart ; sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução; Claudia Berliner. - São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção tópicos).

_____. **A arqueologia do saber;** tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Dois ensaios sobre o sujeito e o poder.** Disponível em: <<http://jornalista.tripod.com/teoriapolitica/3.htm#3>>. Acesso em: 09 out. 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão. A importância da formação de professores para atuar numa perspectiva inclusiva *In*: ANACHE, Alexandra A.; OSÓRIO, Antonio Carlos N. (Orgs.). **Da Educação Inclusiva à Educação na Diversidade: escolarização, práticas e processos.** – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2010 [73-88]

FREY, Klaus. **Análise de políticas públicas: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira** Cadernos de Pesquisa, nº 18, setembro 1999.

GARCIA, Kelly Cristiny de Lima. **O Papel do Conselho Estadual de Educação em Mato Grosso do Sul na Definição das Políticas Públicas Setoriais:1995-2002.** Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado. CCHS/UFMS, Campo Grande/MS, 2004. **Dissertação.**

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo V. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva *In*: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. – Rio de Janeiro : 7Letras, 2009. [15 – 35]

GUIMARÃES, Mariuza.A. C.. **Ações governamentais para integração da pessoa com deficiência nas escolas da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul**. 2000. 00 f. Monografia (Especialização Lato Sensu em Educação Especial) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

_____, Mariuza A. C., **A Normalização na Prática Pedagógica e a Constituição do Conceito de Inclusão nas Escolas Comuns da Educação Básica**. Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado. CCHS/UFMS, Campo Grande/MS, 2005. **Dissertação**.

_____. **As Instituições: discursos, significados e significantes, buscando subsídios teóricos e metodológicos**. In: OSÓRIO, Antonio Carlos do Nascimento (Org.). **Diálogos em Foucault**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2010.

IANNI, Octavio. **A Era do globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1999.

KASSAR, Mônica de C. M. **Relatório da Pesquisa** “Conhecimento e análise da política educacional de atendimento ao portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul, na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990). Campo Grande, 2003.

KASSAR, Monica de C. Magalhães & OLIVEIRA, Andre D. de & SILVA, Giane Aparecida M. da. **Inclusão em Escolas Municipais: Análise inicial de um caso**. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria. Vol. 7, n. 2, 2007. [397 - 410]

LOPES, Maura C. **Inclusão como prática política de governamentalidade** In: LOPES, Maura Concini; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. -- Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009. [107 – 130]

MACHADO, Roberto. **Introdução** In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. de Roberto machado. Rio de Janeiro : Edições Graal, 2007.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; DIAS, Ana Maria Iório. **Identidade e Estigma no Contexto da Escola Inclusiva: uma Leitura a Partir de Erving Goffman**. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15283int.rtf>. Acesso em: 12 abril, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Igualdade e Diferenças na Escola: como andar no fio da navalha**. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria. Vol. 7, n. 2, 2007. [319-326]

MANTOAN, Maria Tereza E. **Todas as crianças são bem-vindas á escola.** Disponível: <<http://www.pro-inclusão.org.br/textos.html>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

_____. **O verde não é o azul listado de amarelo:** considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiências. Disponível em <http://www.bancodeescola.com/verde.htm>. Acesso em: 12 fev. 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Del. CEE/MS 7828/2005.** Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino.

_____. **Indicação CEE/MS 44/2005.** Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/>, acesso em 17 de março de 2011

_____. **Del. CEE/MS 9367/2010.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/>, acesso em 30 de março de 2011

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas públicas.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELERO, Miguel López. ¿Es Posible Construir una Escuela sin Exclusiones? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 14, n. 1, p. 3-20, Jan./Abr. 2008.

MENDES, E. G. A Educação inclusiva que queremos. **Re-criação: Revista do Creia,** Corumbá, 4 (I), jan/jun. 1999.

_____. E. G. Pesquisas sobre Inclusão Escolar: Revisão da Agenda de um Grupo de Pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, p. 1-11, 2008.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva". **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OSORIO, Antonio Carlos N. & OSORIO, Alda Maria N., **O direito à educação: os desafios da diversidade social.** Santa Maria- RS, **Revista Educação Especial**, n. 24, p. 115, 2004.

OSÓRIO, Antonio Carlos do Nascimento (Org.). Diálogos em Foucault. **As Instituições: discursos, significados e significantes, buscando subsídios teóricos e metodológicos**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2010.

_____. Antonio Carlos do Nascimento. O direito à Educação: os desafios da Diversidade social. **Revista APAE – revista científica**, Federação Nacional das APAEs. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, v. 1, n. 1, 2002.

_____. (Org.). **Arqueologias na pesquisa educacional**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2011.

_____. Estranho Medo da Inclusão. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria. Vol. 7, n. 2, 2007. [301-318]

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: USO, 1984.

RELATÓRIO WARNOCK, 1978. Disponível em:
www.educationengland.org.uk/documents/Warnock. Acesso em: 30 set. 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 6.105, de 25 de novembro de 1935**, Novamente instituído pelo Decreto-Lei nº 1.163, de 31 de agosto de 1946. Alterado pela Lei nº 2.950, de 08 de outubro de 1956; Reorganizado pelas Leis nºs 4.724, de 10 de janeiro de 1964, e 7.490, de 27 de abril de 1981; pela Lei nº 9.672, de 19 de junho de 1992, alterada substancialmente pela Lei nº 10.951, de 28 de novembro de 1995; Lei nº 10.213, de 22 de junho de 1994, alterou o Art. 12 da Lei nº 9.672/92; e, Lei nº 11.452, de 28 de março de 2000. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/portal/index.php>, acesso em 03 de março de 2011

_____. **Resolução nº 267, de 10 de abril de 2002**. Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. *Disponível em:*
<http://www.ceed.rs.gov.br/portal/index.php>, *acesso em 10 de março de 2011*

_____. **Resolução Nº 310, de 15 de setembro de 2010**. Estabelece procedimentos para a inserção de dispositivos sobre o Atendimento Educacional Especializado nos Regimentos Escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/portal/index.php>, acesso em 11 de março de 2011

RORAIMA. **Decreto nº. 09 de 28/04/72** (Território). Alterado pelo Decreto nº. 100, de 29 de abril de 1975; (Estado) criado pela Lei Estadual nº. 15 de 25/06/92, alterada pela Lei Estadual nº. 081 de 04/11/94 e pela Lei Complementar nº. 041 de 16 de julho de 2001. Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/>, acesso em 25 de mai de 2011.

_____. **Resolução CEE/RR Nº 07/09, de 14 de abril de 2009.** Dispõe sobre diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/>, acesso em 06 de jul. de 2011

ROSA, Maria da Glória de Rosa. **A história da educação através dos textos.** São Paulo: Cultrix, 1993.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, CIEd - Universidade do Minho, n. 20, v, 2, p. 105-149, 2007.

SÃO PAULO. **Lei Estadual n.º 7.940, de 7 de junho de 1963.** Reorganizado pela Lei estadual n.º 10.403, de 6 de julho de 1971. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/>, acesso em 03 de abril de 2011

_____. **Deliberação CEE Nº 68/2007.** Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/>, acesso em 10 de abr. de 2011

SASSAKI, Romeu K., Entrevista. **Revista Integração**, p. 8-11. SEESP/MEC. 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas.** – 9 ed. – Campinas, SP: Autores Associados. 2004. – (Coleção Educação Contemporânea)

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre Professora e Alunos em Salas de Aula com Proposta Pedagógica de Educação Inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394 Set./Dez. 2005.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **No Ensino Fundamental, 23 A Cada 100 Estudantes Estão Atrasados.** Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/13065/no-ensino-fundamental-23-a-cada-100-estudantes-estao-atrasados/>. Acesso em 30 de set. de 2012

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2011

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos – 1993**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 11 out. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 11 out. 2011.

VELTRONE, Aline Aparecida. **A inclusão Escolar sob o Olhar dos Alunos com Deficiência Mental**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos/Centro de Educação e Ciências Humanas/Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, 2008.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1
O ESTADO DO CONHECIMENTO

ESTADO DO CONHECIMENTO

A educação inclusiva tem se evidenciado como um relevante tópico de discussão a partir dos anos 1990, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, que culminou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos que determina aos países signatários, especialmente, a aqueles em processo de desenvolvimento que promovam o acesso à educação como forma a superar as limitações econômicas e sociais que os cerceia.

Diversas ações foram desencadeadas após esse processo, inclusive no que se referia a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação²⁴, historicamente excluídos de processos de escolarização.

Para a discussão específica do processo de escolarização desse grupo foi realizada a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, em 1996, que aprovou o documento denominado Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Esse documento foi aprovado e assumido pelo Brasil como norteador das políticas destinadas a educação especial e desencadeou a discussão sobre educação inclusiva. Mediante as suas determinações a LDB 9394/1996, destina um capítulo para tratar desse assunto e aponta para o atendimento educacional do público da educação especial “[...] preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (Art. 58).

A rede regular de ensino²⁵ citada na lei refere-se às escolas comuns, indicadas como espaço preferencial para o atendimento desse público, denominado na lei como “educandos portadores de necessidades especiais”. No entanto, a lei também admite a coexistência com instituições especializadas para o mesmo fim, que são mantenedoras de escolas regulares, denominadas escolas especiais.

A discussão da educação inclusiva no Brasil apresenta diversas facetas e entendimentos, seja na literatura ou na própria legislação, nesse sentido, a pesquisa que ora se desenvolve pretende discutir o tratamento dados a essa temática pelos Conselhos de Educação no âmbito estadual/distrital, analisando as normas deles emanadas a partir de 2001, quando o

²⁴ Estes termos correspondem a aqueles descritos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e que serão utilizados no presente trabalho.

²⁵ O termo rede regular de ensino refere-se a abrangência das escolas submetidas ao Sistema de Ensino, nesse caso, a ressalva é necessária porque as escolas comuns e as escolas especiais configuram-se em escolas regulares ao serem credenciadas e autorizadas.

Conselho Nacional se manifesta por meio da Resolução CNE CEB 2/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer CNE CEB 17/2001).

Nesse sentido, o Estado do Conhecimento que ora se apresenta terá como referência as normas acima citadas, definindo a busca de produções no período de 2001 a 2009, abrangendo os cursos de mestrado e doutorado.

As buscas foram realizadas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Banco de Teses (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>). Os descritores utilizados foram a educação inclusiva e inclusão educacional, entendendo que estes poderiam mostrar os títulos voltados a esse assunto que é o que considera-se indicado para o objetivo que se propõe nesse momento. Foi utilizada a ferramenta expressão exata buscando as dissertações e teses que efetivamente utilizaram os descritores como referência. Os dados foram coletados a partir das informações e dos resumos e sendo que quando este último não constava buscou-se as universidades depositárias do trabalho para a coleta de dados.

A coleta de dados se deu por meio do resumo a partir do entendimento que seria suficiente para esse trabalho que busca tão somente informações sobre as produções na área no período previamente definido, sua abrangência e público-alvo. A pesquisa retornou 489 trabalhos cujos dados foram levantados e serão devidamente apresentados e analisados a seguir.

Dos dados levantados foram levantados dados referentes às IES onde os trabalhos foram defendidos, as linhas de pesquisas, referencial teórico, metodologia, fontes/sujeitos da pesquisa, público-alvo da pesquisa, dentre outros dados relevantes para o que se propõe. Após a tabulação dos dados iniciais, identificou-se 55 trabalhos que não se aplicam a temática ora em questão. Destes trabalhos destacou-se apenas o tema principal e serão apresentados na tabela 10, nas demais tabelas tabuladas esse número entrará apenas como não se aplica, para compor o universo de dados a partir dos trabalhos identificados com a busca na ferramenta.

As análises se deram a partir do referencial foucaultiano o que exigiu que os dados foram organizados com o mínimo de inferências, na medida em que o uso de técnicas de organização e tabulação de dados quantitativos podem levar a perdas de informações relevantes para a compreensão dos dados.

A Distribuição anual das dissertações e tese sobre educação inclusiva e inclusão educacional serão apresentadas nas tabelas 1, 2, 3 e 4, por descritor e por nível de produção.

Tabela 1 - Mestrado/Educação Inclusiva

ANO	Nº	%
2001	14	3,95
2002	28	7,91
2003	28	7,91
2004	30	8,48
2005	39	11,02
2006	41	11,58
2007	55	15,54
2008	49	13,84
2009	70	19,77
TOTAL	354	100

Tabela 2 - Doutorado/Educação Inclusiva

ANO	Nº	%
2001	1	1,33
2002	4	5,33
2003	2	2,67
2004	8	10,67
2005	11	14,67
2006	10	13,33
2007	12	16,00
2008	11	14,67
2009	16	21,33
TOTAL	75	100

Tabela 3 - Mestrado/Inclusão Educacional

ANO	Nº	%
2001	1	1,92
2002	1	1,92
2003	0	0
2004	4	7,69
2005	7	13,46
2006	10	19,23
2007	11	21,16
2008	8	15,39
2009	10	19,23
TOTAL	52	100

Tabela - Doutorado/Inclusão Educacional

ANO	Nº	%
2001	1	12,5
2002	0	0
2003	0	0
2004	1	12,5
2005	2	25,0
2006	1	12,5
2007	0	0
2008	3	37,5
2009	0	0
TOTAL	8	100

O maior índice das produções encontram-se no nível de mestrado (2001 - 3,95%/ 2009 – 19,77%), com o descritor educação inclusiva, observando-se um crescimento sistemático a partir de 2001, quando o Conselho Nacional de Educação se manifesta. O crescimento sistemático abrange também o nível de doutorado (2001 – 1,33%/ 2009 – 21,33%) nesse descritor.

No descritor inclusão educacional, as produções não apresentam sistematicidade, seja no nível de mestrado ou de doutorado. No entanto, observa-se um crescimento entre os anos de 2001 e 2008/2009, especialmente no nível de mestrado que varia em 2001 de 1,92% para 19,23% em 2009.

Os dados evidenciam uma predominância do uso do termo educação inclusiva, enfatizando o paradigma e não a ação de incluir, que é o que parece indicar os termos em questão, educação inclusiva e inclusão educacional, respectivamente. Tal predominância fica patente na tabela 5.

Tabela 5 - Descritor utilizado para localização da obra Mestrado/Doutorado

DESCRITOR	Nº	%
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	428	87,52
INCLUSÃO EDUCACIONAL	60	12,27
AMBOS	1	0,21
TOTAL	489	100

O termo educação inclusiva abrange 87.52% dos trabalhos devolvidos pela busca, contra apenas 12, 27% abordando a inclusão educacional. Quando se utiliza ambos os descritores apenas 1 trabalho é devolvido, no ano de 2009, em nível de mestrado.

A distribuição anual de descritores (tabela 6) evidencia que não há equivalência entre os termos utilizados, o que pode ser atribuído à importância que passa a ter o paradigma da educação inclusiva a partir da manifestação do Conselho Nacional de Educação, que apesar de se conduzir de uma forma moderada, não determinando a inclusão, mas indicando que é um objetivo a ser perseguido para a superação do paradigma da integração, então vigente nas políticas públicas.

Tabela 6 - Distribuição anual dos descritores

ANO	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	INCLUSÃO EDUCACIONAL	AMBOS
2001	15	2	0
2002	32	1	0
2003	30	0	0
2004	38	5	0
2005	50	9	0
2006	51	11	0
2007	67	11	0
2008	60	11	0
2009	85	10	1
TOTAL	428	60	1

Tabela 7 - Instituições de Ensino Superior em que ocorreu a defesa

ORDEM	IES	Quantidade dissertação/tese	%
1.	PUC/SP	32	6,54
2.	USP	31	6,34
3.	UFSCar	21	4,29
4.	UFRGS	21	4,29
5.	UFES	20	4,09
6.	UERJ	18	3,68
7.	UNESP/MARILIA	15	3,07
8.	UFSM	12	2,45
9.	PUC/CAMPINAS	11	2,25
10.	UFRN	11	2,25
11.	UFBa	10	2,05
12.	MACKENZIE	10	2,05
13.	PUC/GO	10	2,05
14.	UNB	9	1,84
15.	UFMS	8	1,64
16.	UFG	8	1,64
17.	UNIVERSIDADE TUIUTI/PR	8	1,64
18.	PUC/RS	7	1,43
19.	UNESP/ARARAQUARA	7	1,43
20.	UCB	7	1,43
21.	UFSC	7	1,43
22.	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	7	1,43
23.	UFPB	7	1,43
24.	UFRJ	7	1,43
25.	UFPA	7	1,43
26.	UNIVERSIDADE METODISTA DE SP	6	1,23
27.	UNICAMP	6	1,23
28.	FURB	6	1,23
29.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	6	1,23
30.	UNIVERSIDADE CIDADE DE SP	6	1,23
31.	UFPE	6	1,23
32.	UFJF	6	1,23
33.	UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS	6	1,23
34.	UNIVALI	5	1,02
35.	UFAM	5	1,02
36.	UFC	5	1,02
37.	UNISINOS	5	1,02
38.	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	5	1,02
39.	UFMG	5	1,02
40.	PUC/MG	4	0,83
41.	UEL	4	0,83
42.	UFF	4	0,83
43.	UEM	4	0,83
44.	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	4	0,83

(Cont.) Tabela 7 - Instituições de Ensino Superior em que ocorreu a defesa

ORDEM	IES	Quantidade dissertação/tese	%
45.	UNIVERSIDADE SÃO MARCOS	4	0,83
46.	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO RS	4	0,83
47.	UNESP/RIO CLARO	4	0,83
48.	UECE	4	0,83
49.	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA	3	0,61
50.	UEPA	3	0,61
51.	UFMA	3	0,61
52.	ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA – EST	3	0,61
53.	USP/RIBEIRÃO PRETO	3	0,61
54.	PUC/RJ	3	0,61
55.	UNIVERSIDADE DE UBERABA	3	0,61
56.	FUNDAÇÃO OSVALDO CRUZ	3	0,61
57.	PUC/PR	2	0,41
58.	UFAL	2	0,41
59.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	2	0,41
60.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	2	0,41
61.	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL/ UNISC	2	0,41
62.	UCDB	2	0,41
63.	FUNDAÇÃO DE ENSINO “EURIPEDES SOARES DA ROCHA”	2	0,41
64.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	2	0,41
65.	UNOESTE	2	0,41
66.	UFPR	1	0,20
67.	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	1	0,20
68.			
69.	UFSE	1	0,20
70.	UEBA	1	0,20
71.	UFPI	1	0,20
72.	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	1	0,20
73.	ESCOLA NACIONAL DE CIÊNCIAS E ESTATÍSTICA	1	0,20
74.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO	1	0,20
75.	UNESP/BAURU	1	0,20
76.	UFRRJ	1	0,20
77.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR	1	0,20
78.	FACULDADE DE MEDICINA DO ABC	1	0,20
79.	UFAP	1	0,20
80.	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	1	0,20
81.	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SC	1	0,20
82.	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	1	0,20
83.	UFMT	1	0,20
84.	UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE	1	0,20
85.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	1	0,20
86.	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	1	0,20
87.	UNESP	1	0,20
88.	FUNDAÇÃO JOAO PINHEIRO (ESCOLA DE GOVERNO)	1	0,20
89.	TOTAL	489	100

As teses e dissertações foram apresentadas em 88 instituições de ensino superior, sendo que 13 (14,77%) delas foram responsáveis por 45,4 % das produções desenvolvidas no período. Excetuando-se a região Norte, as demais regiões estão representadas no percentual de IES que mais pesquisaram sobre a educação especial no período. O que evidencia o alcance da pretendida política de educação inclusiva no país.

Tabela 8 - Área de Conhecimento do Programa em que a Dissertação/tese foi defendida

Área	Quantidade	
	Nº	%
Educação	360	73,62
Psicologia	37	7,56
Distúrbios do desenvolvimento	9	1,84
Ciências da motricidade	1	0,20
Saúde	8	1,64
Geografia	2	0,41
Administração pública	2	0,41
Direito	4	0,82
Educação física	3	0,62
Música	3	0,62
Educação especial	15	3,07
Linguística/Letras	10	2,04
Enfermagem	2	0,41
Ciências da religião	2	0,41
Desenvolvimento regional	1	0,20
Ciências sociais	3	0,62
Economia doméstica	1	0,20
Serviço social	3	0,62
Teologia	3	0,62
Ensino de ciências e matemática	1	0,20
Políticas públicas	2	0,41
Educação matemática	2	0,41
Distúrbios da comunicação/Fonoaudiologia	2	0,41
Informática	3	0,62
Educação agrícola	1	0,20
Educação científica e tecnológica	1	0,20
Design	1	0,20
Ciências da reabilitação	1	0,20
Ciências da informação	1	0,20
História	1	0,20
Políticas sociais	3	0,62
Ciências médicas	1	0,20
Total	489	100

Quanto aos programas onde as teses/dissertações foram produzidas mantém-se uma hegemonia no programas de educação com percentual médio de 73% das produções, mas ressalva-se que mesmo em pequena quantidade diversas outras áreas como a psicologia (7,56%), a educação especial (3,07%), a saúde (1,64%), linguística/letras também se destaca com 2,04%, dentre outras tem buscado compreender o paradigma da educação inclusiva e propor processos de inclusão, inclusive do ponto de vista de recursos que podem auxiliar na aprendizagem do público da educação especial.

Ressalta-se a relevância da realização de pesquisas sobre a temática em áreas bastante diversas, mesmo que em baixa quantidade, em média 0,5% das produções, o que representa que o discurso da educação inclusiva produzido como um processo com ampla

participação de todos os segmentos da sociedade, tem encontrado eco nas pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação.

As pesquisas tem sido realizadas em maior quantidade em programas de mestrado (83,3%) conforme descrito na Tabela 8.

Tabela 8 - Nível da Produção

NÍVEL	QUANTIDADE	
	Nº	%
MESTRADO	406	83,03
DOCTORADO	83	16,97
TOTAL	489	100

O número de pesquisas em programas de mestrado supera em muito as pesquisas realizadas em programas de doutorado (16,97%). Considerando-se a proporcionalidade numérica de programas nesses níveis (Mestrado 3.078; Doutorado 1.613)²⁶, observa-se que o nível de doutorado tem pesquisado essa área abaixo da média se comparado com o nível de mestrado.

Tabela 9 - Quantidade de orientações efetuadas por orientador

Quantidade de orientações	Número de orientadores	Total orientações	
		Nº	%
Quatorze orientações	1	14	2,84
Dez orientações	1	10	2,03
Oito orientações	1	8	1,63
Sete orientações	1	7	1,42
Seis orientações	3	18	3,66
Cinco orientações	1	5	1,02
Quatro orientações	5	20	4,06
Três orientações	17	51	10,36
Duas orientações	39	78	15,86
Uma orientação	281	281	57,12
	350	492	100

* A diferença se refere a trabalhos que tem mais de um orientador.

O princípio que se busca quanto as orientações é o de que os orientadores sejam pesquisadores da área em que orienta, nesse sentido, o grande número de orientadores com apenas 1 trabalho orientado (57,12%) parece indicar um caminho contrário deste, se considerados o período abrangido pela busca e, ainda, o índice de 2 ou 3 orientações esse

²⁶ Fonte: Disponível: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoursosServlet?acao=pesquisar_Regiao. Acesso em: 01 maio 2011.

percentual sobe para 83,34%. É certo que não se pode afirmar que tais profissionais não pesquisam essa área, mas evidencia que os programas de pós-graduação ainda possuem uma organização que leva o pesquisador a assumir orientações que nem sempre fazem parte de seu universo de pesquisa.

Nessa linha, observa-se que no universo de 6 a 14 orientações nesse período, encontra-se apenas 11,58% dos pesquisadores, ou seja, 7 dentre 350, representando um percentual de apenas 2%, com um número significativo de orientações para o período.

Há uma grande variedade de terminologias utilizadas na educação especial para designar o seu público e os parâmetros são bastante difusos, pois as próprias leis, normas e políticas públicas apresentam essa diversidade de termos simultaneamente.

Tabela 10 - Investigações abrangidas pela categoria “não se aplica”

	Quantidade	
	Nº	%
Política educacional/social	7	12,28
Formação de professores	6	10,53
Dificuldades de aprendizagem e indisciplina	5	8,77
Inclusão e exclusão social e no trabalho	5	8,77
Acesso de crianças e adolescente órfãos e em situação de vulnerabilidade à escolarização	4	7,02
Práticas de ensino e aprendizagem como ferramenta na educação inclusiva	3	5,26
Elaboração de Proposta Pedagógica	2	3,52
Processo de apropriação de projetos específicos	2	3,52
Crianças com câncer e a inserção/reinserção na escola	2	3,52
A diversidade sexual na escola	2	3,52
Programas compensatórios de inclusão no Ensino superior	2	3,52
Inclusão ao contrário na escola especial	1	1,75
Prática musical com pessoa com Deficiência física	1	1,75
Inclusão em grupos de catequese	1	1,75
Inclusão e exclusão na escola brasileira	1	1,75
Inclusão do diferente na escola de tempo integral	1	1,75
Questão ética e jurídica da educação inclusiva na CF de 1988	1	1,75
Doenças crônicas na escola	1	1,75
Salas multisseriadas	1	1,75
Investigação clínico epidemiológica dos transtornos do desenvolvimento	1	1,75
A inclusão de pais de crianças com deficiência	1	1,75
Educação ambiental na gestão dos resíduos sólidos urbanos	1	1,75
A progressão parcial ou continuada de alunos	1	1,75
Organização curricular de escolas por ciclos de formação	1	1,75
Avaliação	1	1,75
Escolarização de crianças com fissura labiopalatal	1	1,75
Atuação de equipe multidisciplinar com pessoas com deficiência	1	1,75
A gestão para a inclusão na diversidade	1	1,75
TOTAL	57	100

Do universo dos trabalhos pesquisados 11,66% se enquadram na categoria “não se aplica”. A temática central é a educação inclusiva, mas abordam políticas públicas e sociais,

gestão, apoio técnico, diversidade sexual, dificuldades de aprendizagem, dentre outras temáticas, que foram entendidas fora do âmbito da educação especial que designa o foco da presente pesquisa.

Na tabela 11 serão apresentados os termos utilizados nas pesquisas verificadas.

Tabela 11 - Alunado alvo da tese

POPULAÇÃO	QUANTIDADE	
	Nº	%
Com deficiência	116	21,56
Com NEE	90	16,73
Com necessidades educativas especiais	11	2,05
Portador de Necessidades Especiais	10	1,86
Portador de Necessidades Educacionais Especiais	16	2,98
Talentosos	1	0,18
Com Necessidades Especiais	10	1,86
Com deficiência/distúrbios	1	0,18
Alunos especiais	3	0,56
Alunos não deficientes	1	0,18
Portador de deficiência	12	2,23
Sujeitos especiais	1	0,18
Deficientes	8	1,49
Com dificuldades acentuadas de aprendizagem	1	0,18
Não discriminou	200	37,18
Não se aplica	57	10,60
TOTAL	538*	100

* A diferença se refere a trabalhos que apresentaram mais de um termo.

Os termos utilizados atendem em parte a legislação e a literatura mais recentes, tendo em vista os termos “com deficiência”, “com necessidades educacionais especiais”, “com necessidades especiais”, considerados politicamente corretos abrangerem 40,15% das menções. Ressalva-se que o uso do termo “portador”, criticado por alguns teóricos da educação especial ainda se faz presente com 7,07%. Os demais utilizaram diversas terminologias dispostas na tabela 10, merecendo destaque um trabalho que utilizou o termo “com dificuldades acentuadas de aprendizagem”, termo este usado na Resolução CNE CEB 2/2001 para designar seu público-alvo, mas que pode ser entendido como demasiado genérico para designar o público específico da educação especial.

Tabela 12 - Tipo de deficiência

Área de deficiência	Quantidade	
	Nº	%
Deficiência mental	37	7,42
Deficiência intelectual	8	1,60
Deficiência visual	41	8,22
Deficiência física	15	3,01
Atraso no desenvolvimento Psicomotor	3	0,60
Paralisia cerebral	14	2,81
Surdez	14	2,81
Dismotria cerebral ontogênica	1	0,20
Síndrome de Down	15	3,01
Altas habilidades/superdotação	5	1,00
Deficiência auditiva	11	2,20
Transtornos globais do desenvolvimento	6	1,20
Síndrome de Turner	1	0,20
Autismo	10	2,00
Deficiência múltipla	5	1,00
Distúrbio Geral do Desenvolvimento	2	0,40
Comprometimento motor	1	0,20
Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	2	0,40
Distrofia muscular progressiva	1	0,20
Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem	1	0,20
Sensorial	1	0,20
Transtornos específicos	1	0,20
Não discriminou	247	49,50
Não se aplica	57	11,42
Total	499*	100

* A diferença se refere a trabalhos que apresentaram mais de um termo.

Os termos foram mantidos ao máximo possível do que refletia o texto, excetuando o termo “transtornos globais do desenvolvimento” que apesar de designar condições de ordem psíquica, bem como as síndromes na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, definiu-se nesse trabalho por utilizá-lo para designar apenas o primeiro, entendendo que as condições são distintas e do ponto de vista da escolarização exigem procedimentos diferenciados.

A “deficiência mental” e a “deficiência intelectual” foram descritas separadas em função da forma como têm sido apresentadas nas normas, como distintas e não sinônimas.

Alguns dos termos citados poderiam ser abrangidos pela deficiência física, tais como: “atraso no desenvolvimento psicomotor”, “Dismotria cerebral ontogênica”, “Distúrbio Geral do Desenvolvimento”, “comprometimento motor”, Distrofia muscular progressiva”, no entanto, optou-se por mantê-los conforme os trabalhos porque evidenciam uma preocupação do pesquisador com situações muito específicas e que podem ficar dissolvidas na

configuração genérica de deficiência física quando exigem atenção, práticas pedagógicas e adequações tão específicas.

Apesar de se observar o interesse dos pesquisadores por diversas áreas de deficiência ou condições apresentadas pelos alunos, público da educação especial ainda se pode destacar a predominância da pesquisa nas áreas da deficiência mental, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física, deficiência auditiva e surdez, paralisia cerebral e síndrome de Down um público que está na escola de forma mais efetiva, significando 31,08% do universo da pesquisa.

O índice de 49,50% que não discriminou a área de deficiência aponta como objetos de sua pesquisa a educação inclusiva e os diversos sujeitos sociais que devem ser envolvidos em sua efetivação, como apontará a tabela 17 que tratará dos sujeitos pesquisados.

Tabela 13 - Temas principais

Temas Principais	Quantidade	
	Nº	%
Formação docente	74	14,42
Relação saúde educação	2	0,39
Prática docente	62	12,09
Desenvolvimento e aprendizagem	10	1,95
Organização do trabalho escolar para a inclusão	87	16,96
Direito a educação	9	1,76
Organização curricular	11	2,15
Prática pedagógica	50	9,75
Política educacional	126	24,56
Gestão da educação	9	1,76
Avaliação diagnóstica	1	0,19
Políticas sociais	3	0,58
Legislação educacional	1	0,19
Produção acadêmica da EE	2	0,39
Relação escola-família	2	0,39
Profissional com deficiência na educação	1	0,19
Avaliação da aprendizagem	5	0,98
Linguagem e educação	1	0,19
Não se aplica	57	11,11
Total	513*	100

* A diferença se refere a trabalhos que apresentaram mais de um tema.

As temáticas principais envolvem a relação do docente com a educação inclusiva, sendo preponderantes “formação docente”, “prática docente” e “práticas pedagógicas”, que significam 36,26%, dos temas abordados, em seguida, “política educacional”, com 24,56% e “organização do trabalho escolar para a inclusão” com 16,96%. Estas temáticas se voltam

para o fazer da escola e o entendimento das políticas educacionais que determinam a educação inclusiva.

Essas temáticas que somadas representam 77,78% evidenciam as demandas da escola em torno da educação inclusiva, que apesar das indicações das políticas educacionais, ainda perseveram os discursos de que os professores e a escola não estão preparados para atender a alunos tão diversos quanto o público apontado pelas normas na atualidade.

Destaca-se a baixa incidência de pesquisas sobre a “relação saúde-educação” (2), escola-comunidade (2), gestão (9), que representam apenas 2,54% do universo da pesquisa, sendo temas de elevada importância para a educação inclusiva.

Os demais temas não podem ter desprezada a sua relevância, e ressalta-se a incidência reduzida.

Tabela 14 - Temas principais agrupados

Temas Principais Agrupados	Quantidade	
	Nº	%
Relação docência-educação inclusiva	186	36,26
Política educacional/social	148	28,85
Organização do trabalho escolar	98	19,10
Desenvolvimento e aprendizagem	10	1,91
Avaliação	6	1,18
Produção acadêmica da EE	2	0,39
Relação saúde educação	2	0,39
Relação escola-família	2	0,39
Profissional com deficiência na educação	1	0,19
Linguagem e educação	1	0,19
Não se aplica	57	11,11
Total	513*	100

* A diferença se refere a trabalhos que apresentaram mais de um tema.

Os temas principais agrupados (tabela 14) reforçam a idéia de que as pesquisas giram em torno das políticas educacionais, da relação do professor com a educação inclusiva e da organização da escola, indicando um percentual de 84,31%, nessa linha.

A tabela 15 trará informações sobre o tipo de pesquisa desenvolvida.

Tabela 15 - Tipos de Pesquisa

Tipo de pesquisa	Quantidade	
	Nº	%
Documental	18	2,86
Quantitativa	3	0,48
Qualitativa	140	22,26
Etnográfica	27	4,29
Descritiva	15	2,38
Estudo de caso	57	9,06
Bibliográfica	9	1,43
Interpretativa	1	0,16
Exploratória	19	3,02
História de vida	12	1,91
Pesquisa-ação	23	3,66
Teórica	3	0,48
Análise/estudo Comparativa/a	5	0,79
Analítico-descritivo	1	0,16
Pesquisa participante	6	0,95
Análise de conteúdo	57	9,06
Análise de discurso	15	2,38
Quantitativo-qualitativo	14	2,23
Mapas dialógicos	2	0,32
Análise multidimensional	2	0,32
Discurso do sujeito coletivo	1	0,16
Análise Estatística	4	0,63
Microgenética	3	0,48
Dedutiva	1	0,16
Hermenêutica	2	0,32
Cartográfica	2	0,32
Análise eco-comportamental	1	0,16
Micro-análise	2	0,32
Arque-genealógica	1	0,16
Análise de multilinguagens	1	0,16
Não discriminou	125	19,87
Não se aplica	57	9,06
Total	629*	100

* A diferença se refere a trabalhos que apresentaram mais de um tipo de pesquisa.

Os tipos de pesquisa com maior incidência são a qualitativa combinada com estudo de caso e análise de conteúdo, ora com um tipo, ora com os dois, ora com outros. No universo das pesquisas verificadas significa um percentual de 40,38%. Destacam-se ainda as do tipo etnográfica, descritiva, exploratória, pesquisa-ação, quanti-qualitativo e análise de discurso, que aparecem eventualmente combinadas, com um índice de 17,96%. Os demais tipos apresentaram índice abaixo de 2%.

Cabe ressaltar os diversos tipos de pesquisa encontradas, evidenciando a busca de novas alternativas para se chegar ao conhecimento, e, inclusive a combinação de vários tipos de estratégias para analisar os dados coletados para a pesquisa.

Esse princípio também ficou evidente na coleta de dados, conforme se verá na tabela.

Tabela 16 - Procedimentos de Coleta de Dados

Procedimentos de coletas de dados	Quantidade	
	Nº	%
Análise Documental	145	16,68
Entrevista	237	27,27
Questionário	61	7,02
Observação	108	12,43
Relatos/narrativas	12	1,38
Avaliações reflexivas	1	0,12
Análise/levantamento bibliográfica	47	5,41
Intervenção	28	3,22
História oral	3	0,35
Discussão em grupo	17	1,95
Depoimentos	9	1,03
Testes padronizados	21	2,42
Filmagem/videogravação	20	2,30
Pesquisa de campo	13	1,49
Diário/ Caderno de campo	11	1,26
Grupos focais	12	1,38
Desenhos	4	0,46
Conversa informal	3	0,35
História de vida	1	0,12
Dinâmicas de grupo	1	0,12
Fotografias	7	0,80
Roteiro para análise de ambiente físico	1	0,12
Reportagens	1	0,12
Não discriminou	49	5,64
Não se aplica	57	6,56
Total	869*	100

* A diferença se refere a trabalhos que apresentaram mais de um procedimento de coleta de dados

Merece destaque a diferença significativa entre o número de trabalhos pesquisados (489) e o número de procedimentos adotados para a coleta de dados, quando aproximadamente 80% dos trabalhos adotaram mais de dois procedimentos para coleta de dados em média.

Dentre os procedimentos adotados destacam-se a entrevista (27,27%), a análise documental (16,68%), observação (12,43%), questionário (7,02%) e a análise/levantamento bibliográfica (5,41%).

Na perspectiva foucaultiana as entrevistas aqui preponderantes é motivo de reflexões, tendo que em vista que o discurso é selecionado, seccionado e que atende ao que exige o lugar de onde o sujeito fala, podendo evidenciar verdades que são determinadas a priori e não necessariamente uma fala transgressora que aborde os desejos de quem fala.

Da mesma forma podemos analisar os demais procedimentos que são localizados, contextualizados, no entanto, não se pode prescindir dessas ferramentas cabendo ao

pesquisador o discernimento quando da análise para fazer emergir os discursos dados e os não ditos.

Os demais procedimentos encontram-se na média de 3% de citações, não sendo de somenos importância, considerando-se a variedade e que estes foram utilizados de forma combinado com outros.

Os sujeitos da pesquisa representam o universo complexo da educação inclusiva, conforme dispostos na tabela 17.

Tabela 17 - Fontes de dados e ou sujeitos investigados

Fontes de dados	Quantidade	
	Nº	%
Professores	263	29,65
Alunos	149	16,80
Documentos	86	9,70
Gestores	73	8,23
Família	41	4,62
Coord. Pedagógica	30	3,38
Técnico EE	26	2,93
Bibliografia	23	2,59
Acadêmicos Ensino Superior	19	2,14
Instituições de ensino	15	1,69
Técnico administrativo	10	1,13
Professores ensino superior	8	0,90
Supervisores/orientadores	7	0,79
Gestores educação especial	6	0,68
Grupos de estudos/cursos	6	0,68
Pedagogos	6	0,68
Intérprete de LIBRAS	5	0,56
Comunidade escolar	5	0,56
Profissionais da escola	4	0,45
Sala de informática	3	0,35
Pessoas envolvidas com o processo de inclusão	3	0,35
Sala de recursos	3	0,35
Coord. Ens. Sup.	3	0,35
Biblioteca	2	0,22
Software educacional	2	0,22
Inst. Ed. Superior	2	0,22
Assistentes sociais	1	0,11
Sistema de ensino	1	0,11
Reflexões teóricas	1	0,11
Instrutor LIBRAS	1	0,11
Centro de reabilitação	1	0,11
Psicólogo	1	0,11
Recursos didáticos adaptados	1	0,11
Terapeuta ocupacional	1	0,11
Reportagens	1	0,11
Profissionais externos a escola	1	0,11
Avaliação acadêmica	1	0,11
Não discriminou	19	2,14
Não se Aplica	57	6,43
Total	887	100

As fontes de dados e ou sujeitos da pesquisa são bastante abrangentes, no entanto, mantém o foco sobre professores (29,65%) e alunos (16,80%), totalizando 46,45%, praticamente metade das pesquisas, sendo que pode se acrescentar nesse quadro 0,9% de professores do Ensino Superior e 2,14% de acadêmicos.

Foram mantidos distintos os indicadores “supervisores/orientadores”, “pedagogos”, “coordenadores pedagógicos” e “coordenadores pedagógicos do ensino superior”, pois a depender do sistema tem funções diferentes, no entanto, pode-se depreender que estes sujeitos são responsáveis pela organização do processo educacional na instituição de ensino, nesse entendimento, o percentual 4,85% é restrito considerando-se a relevância desses profissionais para a consolidação de uma educação inclusiva.

Os “gestores” (8,23%), “gestores da educação especial” (0,68%) e “técnicos da educação especial” (2,93%), aparecem um pouco mais com 11,84%.

Os documentos e referências bibliográficas se apresentam com 9,70% e 2,59%, respectivamente, nota-se a preponderância de documentos que abrangem as leis, normas, políticas, relatórios e documentos de vida escolar de alunos.

Ressalta-se ainda que a família representa 4,62% do universo da pesquisa, e, apesar do baixo índice, importa saber que há uma demanda por pesquisa abordando a família e o processo de educação inclusiva.

Os demais indicadores, que indicam índices abaixo de 3%, demonstram a abrangência e as interlocuções necessárias ao desenvolvimento de ações nas mais diversas áreas para a promoção de relações inclusivas não só na escola, mas na sociedade.

As pesquisas realizadas não discriminaram em seus resumos a base teórica, conforme pode ser constatado na tabela 18, onde apenas 23,93% identificaram o seu referencial.

Tabela 18 - Base Teórica Declarada (discriminou/ não discriminou)

Base teórica	Quantidade	
	Nº	%
Discriminou	117	23,93
Não discriminou	315	64,42
Não ser aplica	57	11,65
Total	489	100

A base teórica declarada foi disposta na tabela 19 e demonstram a variedade de referenciais teóricos utilizados, sendo que em alguns trabalhos, estes são combinados, o que pode sofrer críticas na medida em que o ecletismo suscita dúvidas na pesquisa em educação. No entanto, no referencial foucaultiano isto pode ser possível desde que sejam desconstruídos

de suas verdades previamente definidas e possibilitem a produção de um novo modo de olhar para o objeto pesquisado.

Tabela 19 - Base teórica declarada

Base teórica	Quantidade	
		%
Histórico cultural	46	9,18
Psicanálise	17	3,39
Representações sociais	11	2,19
Foucaultiano	6	1,20
Crítica	6	1,20
Construtivismo	6	1,20
Histórico crítico	5	1,00
fenomenologia	4	0,80
Crítico-dialética	3	0,60
Pós-estruturalista	3	0,60
Sociológica	3	0,60
Hermenêutica	2	0,40
materialismo histórico dialético	2	0,40
Interacionismo	2	0,40
Psicologia social	2	0,40
Clínica da atividade de ergonomia francesa	1	0,20
Psicologia cognitiva	1	0,20
Filosofia da diferença	1	0,20
Existencialismo	1	0,20
Dialética	1	0,20
Etnomatemática	1	0,20
Estudos culturais	1	0,20
Sociolingüística	1	0,20
Semiótica	1	0,20
Não discriminou	315	63,12
Não se aplica	57	11,02
Total	499	100

Observa-se a dominância da abordagem “histórico cultural” (9,18%) na pesquisa e outras referências críticas que se aproximam ou não do materialismo, como “crítico-dialética” (0,60%), “crítica” (1,2%), histórico-crítica (1,0%), dentre outras.

Observa-se ainda, a “psicanálise”, com 3,39% e “representações sociais”, com 2,19%, sendo as que se destacam após a pesquisa histórico cultural.

Do material pesquisado foram lidos os resumos e constatou-se que há uma convergência de entendimento quanto a concepção de educação inclusiva, sendo entendida sempre como uma ação que envolve os diversos atores da escola e que é possível, tendo em vista que a educação deve ser para todos, evidenciando que há uma consolidação do discurso vigente e uma busca pela confirmação de seus enunciados: educação para todos e educação inclusiva.

Os trabalhos pesquisados evidenciam a necessidade de aprofundamento dessa temática e o prosseguimento de pesquisas na área, explorando as temáticas pesquisadas, consolidando ou desmistificando os discursos presentes nas pesquisas disponíveis.

A realização desse levantamento foi fundamental na realização da pesquisa que ora se realiza, pois dá uma dimensão dos estudos que têm sido desenvolvidos nos programas de pós-graduação no país sobre a temática em estudo.

Relevante acrescentar que o Estado do Conhecimento evidencia dados que nos remete ao ineditismo do trabalho, o que foi constatado nos estudos realizados que discutem a educação inclusiva sob vários aspectos, inclusive o das políticas públicas e da legislação, mas não abordam o papel do órgão regulatório do sistema de ensino, no caso, os conselhos de educação.

Nesse sentido, pode-se entender que essa pesquisa poderá acrescentar ao rol da temática da educação inclusiva, novos elementos para a reflexão e espera-se que também contribuam para uma transgressão da situação em que se encontra a implementação das políticas norteadas por tal concepção.

No capítulo que se segue serão apresentadas as concepções de educação inclusiva presentes na literatura e nas normas vigentes. Os dados que o compõem serão indispensáveis para a análise dos dados que serão destacados das normas que constituem a empiria do trabalho.

APÊNDICE 2
DADOS DA PESQUISA

QUADRO 1 - Características básicas dos conselhos de educação brasileiros

N.	ESTADO	ANO DE CRIAÇÃO DO CEE	INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO DO CEE	NATUREZA	NORMAS EDUCAÇÃO ESPECIAL VIGENTES
1	Mato Grosso do Sul	1979	Decreto-Lei nº 08 de 1º de janeiro de 1979	Consultiva, deliberativa e normativa da política estadual de educação	Del. CEE/MS 7828/2005; Indicação CEE/MS 44/2005; Del. CEE/MS 9367/2010
2	Mato Grosso	1963	Lei Nº 1.815 de 07 de fevereiro de 1963 Reorganizado pela Lei Complementar Nº 49/98, de 01 de outubro de 1998	Normativo, Deliberativo, Consultivo e de Assessoramento Superior da Secretaria de Estado de Educação.	Resolução N. 261/02-CEE/MT.
3	Goiás	1962	criado pela Lei n. 4.009, de 17 de maio de 1.962 reorganizado pela Lei Complementar n. 26/1998	normativo, consultivo e fiscalizador	Resolução CEE N. 07 , DE 15 DE DEZEMBRO DE 2006.
4	Distrito Federal	1962	Decreto 171, de 7 de março de 1962. Reestruturado pela Lei 3383, de 20 de maio de 1999.	Normativo-consultivo e de Assessoramento Superior Secretaria de Educação.	Resolução Nº 1/2005-CEDF, de 2 de agosto de 2005
5	Minas Gerais	1985	Lei Delegada nº 31, de 28 de agosto de 1985,	Normativo e consultivo *não expresso no Regimento – VER LEI	Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003
6	São Paulo	1963	Lei Estadual n.º 7.940, de 7 de junho de 1963 reorganizado pela Lei estadual n.º 10.403, de 6 de julho de 1971,	Normativo *não expresso no Regimento – VER LEI	DDeliberação CEE Nº 68/2007
7	Rio de Janeiro	1975	Lei nº 51/75, alterada pela Lei nº 3155/98.	órgão normativo e recursal do Sistema Estadual de Educação	Deliberação nº 291 , de 14 de setembro de 2004.
8	Espírito Santo	1962	Lei no. 1.735 de 09 de novembro 1962 reorganizado pela Lei 2.435, de 07/08/69, reestruturado pelas Leis 3.038, de 31/12/75, Lei nº 4.135, de 28/07/88 e pelas Leis Complementares nºs 186/2000 de 31 de agosto de 2000 e 273/2003 de 08 de dezembro de 2003	normativo, consultivo, deliberativo e de assessoramento	Resolução CEE/ES Nº. 2.152/2010
9	Rio Grande do Sul	1935	Decreto nº 6.105, de 25 de novembro de 1935 Novamente instituído pelo Decreto-Lei nº 1.163, de 31 de agosto de 1946. Alterado pela Lei nº 2.950, de 08 de outubro de 1956; Reorganizado pelas Leis nºs 4.724, de 10 de janeiro de 1964, e 7.490, de 27 de abril de 1981; pela Lei nº 9.672, de 19 de junho de 1992, alterada substancialmente pela Lei nº 10.951, de 28 de novembro de 1995; Lei nº 10.213, de 22 de junho de 1994, alterou o Art. 12 da Lei nº 9.672/92; e, Lei nº 11.452, de 28 de março de 2000.	consultivo, normativo, fiscalizador e deliberativo	Resolução Nº 267, de 10 de abril de 2002. Resolução Nº 310, de 15 de setembro de 2010.
10	Paraná	1964	Lei Estadual n.º 4.978/64, alterada pelas Leis Estaduais n.ºs 11.032/94, 12.551/99, 12.904/00 e 13.797/02	normativo, consultivo, de deliberação coletiva e de orientação da política educacional do Sistema Estadual de Ensino	Deliberação N.º 02/03
11	Santa Catarina	1961	2.975, de 18 de dezembro de 1961	normativo-jurisdicional, consultivo e de assessoramento superior	Resolução No 112/2006
12	Ceará	1949	criado pela Lei Nº463, de 31 de dezembro de 1948, alterado pela Lei Nº6.322/63, de 16 de março de 1963, com autonomia definida pela Lei Nº11.014, de 09 de abril de 1985, competência redefinida pelo Art.16 da Lei Nº13.875, de 07 de fevereiro de 2007, e reestruturado pelo Decreto Nº28.641, de 08 de fevereiro de 2007	Normativo e consultivo	Resolução CEC Nº 394/2004

(Cont. Quadro 1)

N.	ESTADO	ANO DE CRIAÇÃO DO CEE	INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO DO CEE	NATUREZA	NORMAS EDUCAÇÃO ESPECIAL VIGENTES
13	Bahia	1842	Lei nº 172 de 25 de maio de 1842 – reestruturado pela Lei Estadual n.º 7.308, de 02/02/1998	normativas, deliberativas, fiscalizadoras, consultivas e de controle de qualidade dos serviços educacionais	Resolução CEE Nº 79 de 15 de setembro de 2009 Parecer CEE Nº 170/2009
14	Rio Grande do Norte*				
15	Paraíba	1962	Lei Estadual nº 2.847, de 06 de junho de 1962, reformulado pela Lei Estadual nº 4.872, de 13 de outubro de 1986, e modificado pela Lei Estadual nº 7.653, de 06 de setembro de 2004	atribuição normativa, deliberativa, propositiva e consultiva	Resolução CEE Nº 285/2003, de 28 de agosto de 2003 Resolução CEE Nº 298/2007, de 08 de novembro de 2007
16	Maranhão*				
17	Pernambuco	1963	Lei nº 4.591, de 01 de março de 1963, reestruturado pela Lei nº 11.913, de 27 de dezembro de 2000	normativo, deliberativo, consultivo	Resolução CEE/PE Nº 01/2000, de 16 de fevereiro de 2000
18	Alagoas	1962	Lei Estadual Nº. 2.511, de 1962 e reformulado pela Lei Nº. 4531, de 1984	normativas, deliberativas, consultivas, fiscalizadoras e de assessoramento	RESOLUÇÃO Nº 51/ 2002-CEE/AL **Não foi encontrada norma específica sobre educação especial, mas a menção dela na norma que organiza a educação básica
19	Sergipe*				
20	Piauí**				Resolução CEE/PI Nº 072/2003 Parecer CEE/PI nº 163/2007
21	Amazonas*	1946???			
22	Pará	1963	Lei Estadual nº 2.840, de 18 de julho de 1963, e reorganizado pela Lei Estadual nº 6.170, de 15 de dezembro de 1998	normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador	Resolução 001/ 2010*** Não foi encontrada norma específica sobre educação especial, a norma que organiza a educação básica estabelece um capítulo para a temática.
23	Acre**	.....	.....	.....	Resolução CEE/AC Nº 23/2005
24	Tocantins*				
25	Amapá**	.....	.....	.....	Resolução 035/2003
26	Rondonia*	.....	.....	.....
27	Roraima	1972	Decreto nº. 09 de 28/04/72 (Território) Alterado pelo Decreto nº. 100, de 29 de abril de 1975; (Estado) criado pela Lei Estadual nº. 15 de 25/06/92, alterada pela Lei Estadual nº. 081 de 04/11/94 e pela Lei Complementar nº. 041 de 16 de julho de 2001,	órgão normativo, consultivo, fiscalizador e deliberativo	Resolução CEE/RR Nº 07/09, de 14 de abril de 2009.

Fonte dos dados: Web sites dos Conselhos Estaduais de Educação

*Dados não localizados na WEB

** Dados parciais

QUADRO 2- Dados pertinentes às normas da educação especial/educação inclusiva aprovadas no período de 2001 a 2007

DADOS	CE	SP	RS	MS
Normas	<i>Resolução CEC N° 394/2004</i>	Deliberação CEE n° 68/2007 Indicação CEE n°. 70/2007	Resolução N° 267, de 10 de abril de 2002. Parecer CEED N° 441/2002 Parecer n° CEED 56/2006* Resolução n° 310, de 15 de setembro de 2010.**	Del.CEE/MS 7828/2005 Indicação CEE/MS 44/2005 Deliberação 9367, de 27 de setembro de 2010.**
Data de aprovação	20/12/2004	13.06.2007	10/04/2002	30/05/2005
Conceito de educação especial	apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns	modalidade especial, apoiar, complementar e suplementar o ensino regular	Implícito/ Resolução 2/2001	modalidade da educação escolar apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns
Público-alvo	<p>I – dificuldades acentuadas na aprendizagem ou limitações no desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares próprias do nível de ensino no qual está inserido, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica;</p> <p>II – dificuldades físicas e biológicas que comprometem o seu desempenho normal;</p> <p>III – dificuldades de comunicação diferenciada dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;</p> <p>IV – notável desempenho e elevada potencialidade na capacidade intelectual e acadêmica, no pensamento criativo, na liderança, nas artes, na psicomotricidade ou em outro aspecto, de forma isolada ou combinada.</p>	<p>I – alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;</p> <p>II – alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;</p> <p>II – alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;</p> <p>V – alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais.</p>	<p>I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:</p> <p>a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;</p> <p>b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;</p> <p>II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;</p> <p>III – altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes.</p>	<p>I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que comprometam o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:</p> <p>a) as não vinculadas a uma causa orgânica específica;</p> <p>b) as relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.</p> <p>II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;</p> <p>III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes.</p>

(Cont. Quadro 2)

DADOS	CE	SP	RS	MS
Conceito de inclusão/integração	A educação especial será oferecida nas redes pública e privada, a partir da educação infantil, considerando: I – o que estabelece a Constituição Federal, no Capítulo III, Art. 208, Incisos III, IV, V e VI; II – os princípios que norteiam a instituição da educação inclusiva, expressos nas diretrizes nacionais para a educação especial;	Denomina como educação inclusiva, mas admite instituições especializadas e classes especiais denominadas classes com professores especializados, com caráter de excepcionalidade; Assegura Atendimento Educacional Especializado	Implícito/integração	Explicita escolas do ensino regular, comuns ou especiais- Implícito/ integração
Destaque escolas comuns/escolas especiais	Destaca serviços especializados, em escolas e instituições especiais	Destaca preferencialmente nas classes comuns do ensino regular. Previsão de atendimento educacional especializado em sala de recursos ou em instituição especializada com natureza de complementação ou suplementação	Destaca preferencialmente em classes comuns do ensino regular; Admite o credenciamento de escolas especializadas.	Destaca escolas do ensino regular, comuns ou especiais
Serviços de apoio pedagógico especializado –	salas de recursos; apoio pedagógico e psicopedagógico; serviços de itinerância; intervenções pedagógicas alternativas; atendimento especializado – Fonoaudiologia, Psicologia, Psicomotricidade, Terapia Ocupacional e outros – em caráter transitório ou permanente; atendimentos necessários e complementares poderão ser oferecidos por serviços especializados, em escolas e instituições especiais.	atendimento educacional especializado em sala de recursos ou em instituição especializada para complementação ou suplementação; atendimento itinerante em atuação colaborativa com os professores das classes comuns; apoios didático-pedagógicos alternativos com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, bem como à locomoção. Atendimento em classe regida por professor especializado, com caráter excepcional e transitório.	Escolas comuns Instituições especializadas	classes comuns; classes especiais; ambiente hospitalar; ambiente domiciliar; sala de recursos.
Avaliação	avaliação das necessidades educacionais especiais, sempre com a participação da família.	Aplicam os critérios de avaliação previstos pela proposta pedagógica e estabelecidos nas respectivas normas regimentais, acrescidos dos procedimentos e das formas alternativas de comunicação e adaptação dos materiais didáticos e dos ambientes físicos disponibilizados aos alunos.	laudo emitido por equipe multidisciplinar.	I- ao processo de avaliação pedagógica dos alunos para fins de identificação de suas necessidades educacionais especiais, tendo como referência o locus onde se dá a prática pedagógica, desenvolvida por professor especializado.

Fonte dos dados: Web sites dos Conselhos Estaduais de Educação

*O Parecer se refere a orientações para implementação das normas da educação especial para o sistema de ensino

**Deliberação referentes ao Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 3 – Dados nas normas aprovadas após 2008

DADOS	ES	RR	BA
Normas	Resolução CEE/ES Nº. 2.152/2010	Resolução CEE/RR Nº 07/09, de 14 de abril de 2009.	Resolução CEE nº 79/2009
Data de aprovação	26.02.2010	14.04.2009	15.07. 2009
Conceito de educação especial	Atendimento Educacional Especializado	modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar atendimento educacional especializado, disponibilizando um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favoreçam o processo de escolarização do seu alunado nas turmas comuns do ensino regular	modalidade da educação básica, não substitutiva da escolarização comum, destinada aos educandos com necessidades educacionais especiais, permanentes ou transitórias, de modo a garantir-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades, o acesso ao conhecimento e o pleno exercício da cidadania. Oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.
Público-alvo	I – pessoas com deficiência – aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. II – pessoas com transtornos globais do desenvolvimento – aquelas que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. III – pessoas com altas habilidades/superdotação – aquelas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isolado ou combinado: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.	I – pessoas com deficiência – aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. II – pessoas com transtornos globais do desenvolvimento – aquelas que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. III – pessoas com altas habilidades/superdotação – aquelas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isolado ou combinado: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.	I - deficiência, compreendendo aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza motora, intelectual ou sensorial; II - transtornos globais do desenvolvimento, compreendendo aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras; e , III - altas habilidades/superdotação, compreendendo aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas de natureza intelectual, psicomotora e artística, bem como relacionadas à liderança e à criatividade.
Conceito de inclusão/integração	Prevê matrícula de todos os alunos nas escolas comuns com previsão de Atendimento Educacional especializado	Declara a Educação Especial como parte da prática educacional inclusiva Prevê matrícula de todos os alunos nas escolas comuns com previsão de Atendimento Educacional especializado	Indica a educação inclusiva; Prevê que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser atendidos preferencialmente na Rede Regular de Ensino.
Destaque escolas comuns/escolas especiais	Escolas comuns, admitindo instituições para ofertar Atendimento Educacional Especializado	Destaca as escolas comuns com atendimento educacional especializado	Escolas comuns e instituições especializadas, entendidas como os centros e institutos de Educação Especial, os núcleos de apoio educacional especializado, os centros de apoio pedagógico a pessoas com deficiência e os centros de formação de profissionais em Educação Especial.

(Cont. Quadro 3)

DADOS	ES	RR	BA
Serviços de apoio pedagógico especializado –	Salas de Recursos Centro de Atendimento Educacional Especializado ambiente hospitalar ou domiciliar	I – classe comum. II – sala de recursos: III – sala de recursos multifuncionais IV – estimulação precoce V – enriquecimento curricular: VI – classe hospitalar: VII – centro de atendimento educacional especializado: VIII – serviço de itinerância IX – atendimento domiciliar X – oficina pedagógica	recursos multifuncionais, itinerância e de oficinas pedagógicas de formação profissional, bem como na atuação de intérprete de linguagens e de outros códigos aplicáveis (LIBRAS, Braille e outros), orientação e mobilidade, atividades da vida social e autônoma.
Avaliação	Não explícita Atribui ao professor do atendimento educacional especializado a identificação, avaliação e acompanhamento do plano de Atendimento Educacional Especializado	avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando para tal com: I – a experiência do seu corpo docente, seus gestores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais; II – a colaboração da família; III – o apoio da equipe do setor responsável pela Educação Especial; IV – a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. Prevê Avaliação de desempenho	avaliação educacional realizada por uma equipe composta, no mínimo, pelo professor e pela equipe técnico-pedagógica da escola; diagnóstico multidisciplinar, envolvendo outros profissionais da área da Educação e Saúde, quando for o caso, e com a participação da família;

Fonte dos dados: Web sites dos Conselhos Estaduais de Educação

APÊNDICE 3
WEB SITES CONSULTADOS

QUADRO 1- Websites pesquisados

N.	ESTADO	INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO DO CEE	
1	MATO GROSSO DO SUL	Decreto-Lei nº 08 de 1º de janeiro de 1979 Del. CEE/MS 7828/2005; Indicação CEE/MS 44/2005; Del. CEE/MS 9367/2010	http://www.cee.ms.gov.br/
2	MATO GROSSO	Lei Nº 1.815 de 07 de fevereiro de 1963 Reorganizado pela Lei Complementar Nº 49/98, de 01 de outubro de 1998 Resolução N. 261/02-CEE/MT.	http://www.seduc.mt.gov.br/cee.htm
3	GOIÁS	criado pela Lei n. 4.009, de 17 de maio de 1.962 reorganizado pela Lei Complementar n. 26/1998 Resolução CEE N. 07 , DE 15 DE DEZEMBRO DE 2006.	http://www.cee.go.gov.br/?page_id=74
4	DISTRITO FEDERAL	Decreto 171, de 7 de março de 1962. Restruturado pela Lei 3383, de 20 de maio de 1999. Resolução Nº 1/2005-CEDF, de 2 de agosto de 2005	http://www.se.df.gov.br/cedf
5	MINAS GERAIS	Lei Delegada nº 31, de 28 de agosto de 1985, Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003	http://www.cee.mg.gov.br/
6	SÃO PAULO	Lei Estadual n.º 7.940, de 7 de junho de 1963 reorganizado pela Lei estadual n.º 10.403, de 6 de julho de 1971, Deliberação CEE Nº 68/2007	http://www.ceesp.sp.gov.br/
7	RIO DE JANEIRO	Lei nº 51/75, alterada pela Lei nº 3155/98. Deliberação nº 291 , de 14 de setembro de 2004.	http://www.cee.rj.gov.br/
8	ESPÍRITO SANTO	Lei no. 1.735 de 09 de novembro 1962 reorganizado pela Lei 2.435, de 07/08/69, reestruturado pelas Leis 3.038, de 31/12/75, Lei nº 4.135, de 28/07/88 e pelas Leis Complementares nºs 186/2000 de 31 de agosto de 2000 e 273/2003 de 08 de dezembro de 2003 Resolução CEE/ES Nº. 2.152/2010	http://www.cee.es.gov.br/
9	RIO GRANDE DO SUL	Decreto nº 6.105, de 25 de novembro de 1935 Novamente instituído pelo Decreto-Lei nº 1.163, de 31 de agosto de 1946. Alterado pela Lei nº 2.950, de 08 de outubro de 1956; Reorganizado pelas Leis nºs 4.724, de 10 de janeiro de 1964, e 7.490, de 27 de abril de 1981; pela Lei nº 9.672, de 19 de junho de 1992, alterada substancialmente pela Lei nº 10.951, de 28 de novembro de 1995; Lei nº 10.213, de 22 de junho de 1994, alterou o Art. 12 da Lei nº 9.672/92; e, Lei nº 11.452, de 28 de março de 2000. Resolução Nº 267, de 10 de abril de 2002. Resolução Nº 310, de 15 de setembro de 2010.	http://www.ceed.rs.gov.br/portal/index.php
10	PARANÁ	Lei Estadual n.º 4.978/64, alterada pelas Leis Estaduais n.ºs 11.032/94, 12.551/99, 12.904/00 e 13.797/02, Deliberação N.º 02/03	http://www.cee.pr.gov.br/
11	SANTA CATARINA	2.975, de 18 de dezembro de 1961 Resolução Nº 112/2006	http://www.cee.sc.gov.br/
12	CEARÁ	criado pela Lei Nº463, de 31 de dezembro de 1948, alterado pela Lei Nº6.322/63, de 16 de março de 1963, com autonomia definida pela Lei Nº11.014, de 09 de abril de 1985, competência redefinida pelo Art.16 da Lei Nº13.875, de 07 de fevereiro de 2007, e reestruturado pelo Decreto Nº28.641, de 08 de fevereiro de 2007 Resolução CEC Nº 394/2004	http://www.cec.ce.gov.br/

(Cont. Quadro 1)

N.	ESTADO	INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO DO CEE	
13	BAHIA	Lei nº 172 de 25 de maio de 1842 –reestruturado pela Lei Estadual n.º 7.308, de 02/02/1998 Resolução CEE Nº 79 de 15 de setembro de 2009 Parecer CEE Nº 170/2009	http://www.sec.ba.gov.br/cee/
14	PARAÍBA	Lei Estadual nº 2.847, de 06 de junho de 1962, reformulado pela Lei Estadual nº 4.872, de 13 de outubro de 1986, e modificado pela Lei Estadual nº 7.653, de 06 de setembro de 2004 Resolução CEE Nº 285/2003, de 28 de agosto de 2003 Resolução CEE Nº 298/2007, de 08 de novembro de 2007	http://www.educ.pb.gov.br/cee
15	PERNAMBUCO	Lei nº 4.591, de 01 de março de 1963, reestruturado pela Lei nº 11.913, de 27 de dezembro de 2000 Resolução CEE/PE Nº 01/2000, de 16 de fevereiro de 2000	http://www.cee.pe.gov.br/
16	ALAGOAS	Lei Estadual Nº. 2.511, de 1962 e reformulado pela Lei Nº. 4531, de 1984 RESOLUÇÃO Nº 51/ 2002-CEE/AL	http://www.cee.al.gov.br/
17	PIAUI**	Resolução CEE/PI Nº 072/2003 Parecer CEE/PI nº 163/2007	http://www.seduc.pi.gov.br/ceep
18	PARÁ	Lei Estadual nº 2.840, de 18 de julho de 1963, e reorganizado pela Lei Estadual nº 6.170, de 15 de dezembro de 1998 Resolução 001/ 2010	http://www.cee.pa.gov.br/
19	ACRE**	Resolução CEE/AC Nº 23/2005	http://www.ac.gov.br/see/cee/cee.htm
20	AMAPÁ	Resolução 035/2003	http://www.sead.ap.gov.br/home/servicos#
21	RORAIMA	Decreto nº. 09 de 28/04/72 (Território) Alterado pelo Decreto nº. 100, de 29 de abril de 1975; (Estado) criado pela Lei Estadual nº. 15 de 25/06/92, alterada pela Lei Estadual nº. 081 de 04/11/94 e pela Lei Complementar nº. 041 de 16 de julho de 2001, Resolução CEE/RR Nº 07/09, de 14 de abril de 2009.	http://www.cee.rr.gov.br/