



UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ

Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

Joce Daiane Borilli Possa

**DESAFIOS DOCENTES PARA A ATUAÇÃO NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

CHAPECÓ-SC, AGOSTO DE 2018

JOCE DAIANE BORILLI POSSA

**DESAFIOS DOCENTES PARA A ATUAÇÃO NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), na Linha de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Chapecó-SC, Agosto de 2018

UNIVERSIDADE COMUNITARIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
(UNOCHAPECÓ)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Linha de Pesquisa: Educação, diversidades socioculturais e organizações sociais.

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a

Dissertação de Mestrado

DESAFIOS DOCENTES PARA A ATUAÇÃO NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

elaborada por

Joce Daiane Borilli Possa

Como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Professora Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
(UNOCHAPECÓ)

(Presidente/Orientadora)

Professora Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes (UFSM)

Professor Dr. Ireno Antonio Berticelli (UNOCHAPECÓ)

Chapecó, Agosto de 2018.

*Dedico esta Dissertação a meu esposo Paulo.
A meu filho amado, Murilo.
À minha família e amigos por todo apoio e incentivo.
Amo vocês.*

AGRADECIMENTOS

*“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se
pode pensar diferentemente do que se pensa,
e perceber diferentemente do que se vê,
é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”.*
Michel Foucault

À minha orientadora, Professora Dra. *Tania Mara Zancanaro
Pieczkowski*, que com carinho, parceria e acolhimento, orientou-me nos
caminhos desta pesquisa.

Ao Professor Dr. *Ireno Antonio Berticelli*, agradeço a confiança, a
disponibilidade, e as contribuições que despertaram inquietações,
tornando-me desafiada pela pesquisa.

À Professora Dra. *Eliana da Costa Pereira de Menezes*, pelo aceite em
dialogar comigo, partilhando deste momento de construção e
aprendizado.

Às minhas queridas *Aline, Camila e Jane*, agradeço a interlocução nos
momentos difíceis, partilhando comigo as angústias e incertezas e
oferecendo sempre uma escuta atenta.

Às minhas amigas, parceiras professoras de caminhada diária, pela
solidariedade, pela compreensão da minha ausência em alguns momentos
e pelas palavras de incentivo.

Às participantes da pesquisa, que me acolheram com disposição e
respeito, abrindo suas salas, partilhando comigo suas experiências e
angústias, tornando possível esta pesquisa.

Ao meu querido filho *Murilo*, pela paciência e companheirismo. Por
trazer doçura e alegria a minha vida.

Ao meu esposo, *Paulo*, agradeço o incentivo, a escuta e o carinho.

À minha família, que sempre esteve próximo, auxiliando nos momentos
em que precisei.

Aos colegas de turma, professores e membros do PPGE, pelo espaço de aprendizagem, debate e troca de experiências.

Enfim, agradeço pela caminhada no Mestrado, um processo belo e doloroso, cheio de inquietações e novos aprendizados, que muito contribuíram para meu crescimento.



Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar "peças" ou "bocados", verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas.

François Ewald (1993)

RESUMO

Essa Dissertação insere-se na Linha de Pesquisa: Educação, diversidades socioculturais e organizações sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). O **objetivo** do estudo **é compreender os desafios profissionais e os efeitos de subjetivação produzidos pelas políticas de Educação Especial no que diz respeito ao AEE**. O **problema** de pesquisa assim se constitui: Como os docentes são desafiados para operacionalizar a Política Nacional de Educação Especial no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Do problema de pesquisa derivaram as seguintes **perguntas de estudo**: Como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está previsto na Política Nacional de Educação Especial? Quais as atribuições dos professores do AEE? Como acontece o processo de formação inicial e continuada do professor do AEE? Quais os desafios narrados pelos professores atuantes no AEE no contexto escolar, na relação com as famílias, no domínio de tecnologias assistivas? As condições de trabalho/estruturais possibilitam ao professor do AEE a exequibilidade da proposta, como está definida nas normativas legais? A **motivação** pela pesquisa deriva de minhas escolhas em minha trajetória como professora de educação básica e das inquietações produzidas neste campo intrincado que é a educação. Na elaboração deste estudo, foram entrevistadas docentes atuantes no Atendimento Educacional Especializado no município de Chapecó – SC. A composição da pesquisa ocorreu através da leitura e releitura das materialidades empíricas, resultante das entrevistas narrativas. As participantes da pesquisa exprimiram, individualmente, seu percurso na Educação Especial. Na busca pela compreensão dos discursos e das normativas legais, utilizei como ferramentas as noções de governamentalidade e subjetivação, desenvolvidas por Michel Foucault. A elaboração desta Dissertação levou-me a compreender como os discursos legais têm operado na subjetivação e governo dos docentes atuantes no Atendimento Educacional Especializado. Fez possível, a percepção de que as Políticas de Inclusão no Brasil, tem se tornado um imperativo legal e moral, que busca na subjetivação dos sujeitos envolvidos a sua efetivação. A subjetividade e a governamentalização estão refletidas nas normativas e nas recorrências discursivas das docentes, e refletem os desafios e os embaraços da Proposta de Educação Inclusiva. Levou, ainda, à percepção de que, as técnicas de si são potencializadas pelos discursos legais em operação nas teorias e nas políticas educacionais, e que os referenciais desses discursos, colocam o sujeito no centro de sua formação, intensificando a auto formação e a governamentalidade.

Palavras-chave: Políticas de Educação Especial. Desafio docente. Atendimento Educacional Especializado

ABSTRACT

This dissertation is part of the Research Line: Education, sociocultural diversities and social organizations, of the Education Post-Graduation Program, from Community University of the Region of Chapecó (UNOCHAPECÓ). The **objective** of this study is to understand the challenges for the teaching performance in the Specialized Educational Assistance. The research **problem** is: How are teachers challenged to operationalize the National Policy on Special Education in terms of Specialized Educational Assistance (SEA)? From the research problem emerged the following **study questions**: How is Specialized Educational Assistance (SEA) provided in the National Policy on Special Education? What are the responsibilities of the SEA teachers? How does the SEA teacher's initial and continuing training process happen? What are the challenges reported by teachers who works in the SEA in the school context, in the relationship with the families and in the manage of assistive technologies? Do the working/structural conditions allow the SEA teacher to be able to implement the proposal, as it is defined in the legal regulations? The **motivation** for the research derives from my own choices during my trajectory as a teacher of basic education and anxieties produced in this intricate field that education is. For the preparation of this study, teachers working in the Specialized Educational Assistance in Chapecó-SC city were interviewed. The research's composition took place through the reading and re-reading of empirical materialities that resulted from the narrative interviews. The research participants individually expressed their Special Education course. Aiming for the understanding of the discourses and legal norms, I used as tools the notions of governmentality and subjectivation, developed by Michel Foucault. This Dissertation development led me to understand how the legal discourses have operated in the subjectivation and governance of the teachers working in the Specialized Educational Assistance. It was possible to realize that the Inclusion Policies in Brazil have become a legal and moral imperative that seeks its effectiveness in the subjectivation of the involved subjects. Subjectivity and governance are reflected in the normative and discursive recurrences of teachers, and reflect the challenges and embarrassments of the Inclusive Education Proposal. It also led to the perception that self-techniques are enhanced by legal discourses in operation on the educational theories and policies, and that the referential of these discourses put the subject in the center of their formation, intensifying self-formation and governmentality.

Keywords: Special Education Policies. Teaching Challenge. Specialized Educational Assistance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário
 AEE – Atendimento Educacional Especializado
 ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
 ANPED - SUL- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
 APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
 BDTC / IBCT – Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
 CAA- Comunicação Alternativa Aumentativa
 CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 CEE/SC – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
 CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal
 CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
 CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação
 COMED – Conselho Municipal de Educação
 CONEP – Conselho Nacional de Saúde
 DM – Deficiência Mental
 E.B.M. – Escola de Educação Básica
 FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial
 GT – Grupo de Trabalho
 LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 PNE - Plano Nacional de Educação
 PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
 SEDUC – Secretaria de Educação de Chapecó
 SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial
 SRMF – Salas de Recursos Multifuncionais
 TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
 TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
 TEA – Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação e caracterização dos docentes participantes das entrevistas narrativas

Quadro 2 - relação do número de EBMS/CEIMS e quantidade de alunos atendidos pelas docentes participantes das entrevistas narrativas

Quadro 3 – As normativas legais brasileiras no período de 2002 a 2009

Quadro 4 – As normativas legais brasileiras no período de 2009 a 2016

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – MOTIVAÇÕES E CAMINHOS DA PESQUISA-introduzindo o estudo.....	14
1.1 Caminhos teórico-metodológico.....	18
1.1.1 Contexto, sujeitos da pesquisa e coleta de materialidades empíricas	18
CAPÍTULO II – ASPECTOS CONCEITUAIS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	
2.1 Caminhos percorridos acerca da temática de estudo	27
2.2 Educação Especial e os movimentos de inclusão/exclusão escolar	30
2.3 Inclusão como estratégia de governamentalidade: Perspectiva Foucaultina.....	33
2.4 Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Política Brasileira de Educação Especial.....	40
2.4.1 Normativas nacionais, estaduais e municipais relativas ao AEE.....	40
2.4.2 Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o processo de capacitação docente.....	44
2.4.3 A produção do AEE pelos discursos legais como uma ação de governo.....	49
CAPÍTULO III – AS NARRATIVAS DOCENTES: experiências de governamentalidade e subjetivação	56
3.1 A formação inicial e continuada do professor do AEE: imperativos legais e processos de subjetivação	57
3.2 Um dia no AEE: atribuições e provocações.....	61
3.3 Atendimento Educacional Especializado – AEE: da obrigatoriedade à exequibilidade da proposta.....	68
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS - verdades modestas, novos relances	80
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE	93
ANEXOS	95

Conferir sumario e paginas

CAPÍTULO I: MOTIVAÇÕES E CAMINHOS DA PESQUISA – introduzindo o estudo

[...] tudo aquilo que lemos para construir nossa problemática de pesquisa parece funcionar como um impulsor da nossa 'vontade de potência', que nos tira da paralisia do que já foi significado e nos enche de desejo de mover, encontrar uma saída e estabelecer um outro modo de pensar, pesquisar, significar e divulgar a educação (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 30).

Início¹ este capítulo, amparando-me em Meyer e Paraíso (2012), como forma de expressar os sentimentos que me motivaram a buscar o desenvolvimento desta pesquisa, através do curso de Mestrado em Educação. Em outras palavras, a vontade de sair da paralisia, de buscar novas lentes teóricas, de me mover e divulgar a educação tornaram-se impulsores, nesta caminhada como pesquisadora.

Destaco que a inquietação com o campo da educação resultante desta pesquisa, nasce de minha trajetória pessoal e profissional, e do desejo de compreender elementos que nos cercam e que nos movem neste cenário. Conforme sugere Costa (2007, p. 148):

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha a estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituir-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele.

Desta forma, a pesquisa se apresenta como um desafio permanente, em que as verdades constatadas embora parciais e provisórias, não são neutras. Elas - as verdades - constituem-se a partir de discursos, de aparatos de poder e subjetivação.

Surge, portanto, a necessidade de analisar o objeto de pesquisa com olhar de interrogação, de busca para saber mais sobre ele e sobre suas verdades. Segundo Costa (2007, p. 151) Foucault sugere que “[...] aquilo que produzimos com a pesquisa não é mais do que fulgurações de verdades sempre incompletas”.

Esta busca pelas verdades - mesmo que provisórias - da Educação Inclusiva, suscitaram-me inúmeras (des)organizações enquanto pesquisadora. Então, tenho tentado, ancorada nos estudos de Michel Foucault, seus comentadores e nos debates empreendidos durante as aulas do curso de Mestrado em Educação da Unochapecó, organizar-me, a fim

¹ Este texto foi escrito na primeira pessoa do singular em consonância com a opção teórica escolhida, e em acordo com a orientadora. Contudo, este trabalho é uma produção conjunta, reconhecendo a coautoria da professora orientadora e a contribuição de inúmeros autores.

de refletir sobre os diversos aspectos da Educação Inclusiva e das políticas de inclusão.

O exercício de escrita desta dissertação exigiu uma intensa busca pela compreensão dos elementos que perpassam as políticas de inclusão no Brasil e atuam subjetivando os sujeitos envolvidos nos processos inclusivos. A Educação Inclusiva passa a ser vista como um imperativo de Estado, e tensioná-la não pressupõe negar a inclusão, mas dar-se conta dos processos produzidos por ela.

Na possibilidade de tensionamento no campo da Educação Especial amparo-me na perspectiva pós-estruturalista de pesquisa e em Meyer e Soares (2005), que sugerem:

Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõe a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois, essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir a tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriidade do saber e a coexistência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente. (p. 39-40)

Este período de imersão em estudos e pesquisas proporcionou compreender que, além das discussões teóricas é necessário uma escuta atenta e um olhar vigilante, para abarcar os desafios enfrentados pelas docentes de Salas de Recursos Multifuncionais, onde acontece o de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As políticas brasileiras de Educação Especial produziram intensas movimentações nas últimas décadas, fruto também de movimentos internacionais pela inclusão da pessoa com deficiência. A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva proposta assumida pelo país, além de determinar a presença de todas as crianças nas escolas regulares, se constitui por meio do Atendimento Educacional Especializado. A multiplicidade de normativas no campo da Educação Especial e as ações delas derivadas instigam a olhar para esse contexto, como pesquisadora.

A pesquisa intitulada *Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado* indica o seguinte **problema**: Como os docentes são desafiados para operacionalizar a Política Nacional de Educação Especial no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Do problema de pesquisa derivaram as seguintes **perguntas de estudo**: Como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está previsto na Política Nacional de Educação Especial? Quais as atribuições dos professores do AEE? Como acontece o processo de formação inicial e continuada do professor do AEE? Quais os desafios narrados pelos professores atuantes no AEE no contexto escolar, na relação com as famílias, no domínio de tecnologias assistivas? As condições de trabalho/estruturais possibilitam ao professor do AEE a exequibilidade da proposta, como está definida nas normativas legais? O **objetivo** do estudo é **compreender os desafios profissionais e os efeitos de subjetivação produzidos pelas políticas de Educação Especial no que diz respeito ao AEE**.

Impulsionada a compreender o atual cenário do AEE, e amparando-me nos estudos foucaultianos, utilizo como ferramentas analíticas as noções de governamentalidade e subjetivação (embora outras noções foucaultianas também perpassem o texto como a de discurso, governo e poder), a fim de compreender e tensionar os efeitos

produzidos pelas políticas nacionais de Educação Especial. Coerente com a concepção teórica adotada, não tenho a pretensão de tecer juízos de valor acerca das formas de atuação dos professores do AEE, mas de compreender como estes são subjetivados para colocar em operação os discursos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Como forma de contextualizar a escrita desta dissertação, apresento minha trajetória acadêmica e profissional, já que as motivações desta pesquisa decorrem de minhas escolhas, na Educação Básica onde atuo desde 2004, como professora da escola pública.

No final da década de 1990 concluí o Ensino Médio e iniciei o percurso como acadêmica de Pedagogia. Neste mesmo período iniciei minha inserção profissional atuando como agente educativa na Rede Municipal de Ensino de Chapecó, função mais comumente conhecida como a de estagiária. Contudo, minha inserção se deu mais em atividades administrativas, ou seja, não tive contato, naquela ocasião, com estudantes com deficiência.

O ingresso no curso de Pedagogia inaugurou um período de intensos estudos e debates acerca das temáticas relacionadas à infância, ao sistema educacional, assim como da Educação Especial. Foi nesse período, também, que percebi o aumento da demanda de alunos com deficiência no ensino regular.

Após a conclusão do curso de Pedagogia realizei dois cursos de especialização *lato sensu* em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (Centro Universitário Facvest, 2004) e Psicopedagogia (Centro Universitário Facvest, 2006). Desde então, venho atuando como professora da Rede Pública Municipal de ensino de Chapecó, sendo que no ano de 2010 obtive aprovação no concurso da Prefeitura desse município e hoje atuo na Educação Infantil como professora efetiva regente.

Nesse percurso, tive a oportunidade de atuar com crianças com distintas deficiências, o que me impulsionou a buscar novas alternativas didático-pedagógicas e de reflexão, para contribuir com as discussões da proposta de Educação Inclusiva na escola regular. No ano de 2016, iniciei o curso de Mestrado em Educação, com o propósito de ampliar o debate em torno dos desafios dos profissionais atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Durante essa trajetória, participei de cursos de formação continuada disponibilizados pela rede municipal de ensino, acessei a estudos decorrentes de pesquisas acerca das políticas de inclusão, das suas possibilidades e fragilidades, dentre elas as que envolvem as atribuições dos professores atuantes nesta área.

Após as breves considerações acerca de minha caminhada profissional e acadêmica, dou sequência apresentando o texto da dissertação, que segue estruturado em três capítulos.

Neste capítulo, o primeiro da dissertação, intitulado **Motivações e caminhos da pesquisa**, apresento os aspectos mais relevantes na constituição da problematização da pesquisa e sua articulação com a abordagem teórico-metodológica. Neste capítulo, ainda, contextualizo o universo da pesquisa, os procedimentos analíticos e as noções as quais identifiquei, a fim de realizar a análise das materialidades empíricas geradas por meio das entrevistas narrativas com cinco professoras.

No segundo capítulo, denominado **Aspectos conceituais da Educação Especial e do AEE**, destaco a busca realizada nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, da Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação da região Sul - ANPED SUL e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD- Ibict, que mais se aproximam do estudo proposto, e que serão embasamento para análise das materialidades empíricas. Destaco, ainda, aspectos da Educação Especial e os movimentos de inclusão/exclusão escolar e a inclusão como estratégia de governamentalidade. Faço menção ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Política Brasileira de Educação Especial, nos seus diferentes âmbitos, nacional, estadual e municipal.

Nesse capítulo, evidencio, ainda, as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o processo de capacitação docente, segundo as normativas legais vigentes na atualidade, e encerro o capítulo refletindo sobre a produção do AEE como uma ação de governo.

No terceiro capítulo nomeado **As narrativas docentes: experiências de governamentalidade e subjetivação** apresento com maior ênfase às recorrências encontradas nas narrativas das professoras atuantes no AEE no ano de 2017. As recorrências discursivas das cinco docentes participantes foram organizadas em três agrupamentos temáticos, sendo eles: a formação inicial e continuada do/a professor/a do AEE: imperativos legais e processos de subjetivação; um dia no AEE: atribuições e provocações e, Atendimento Educacional Especializado – AEE: da obrigatoriedade à exequibilidade da proposta.

E, por fim, nas **Considerações Possíveis: verdades modestas, novos relances**, discorro com base nos estudos de Michel Foucault e na análise das materialidades empíricas, acerca da disposição dos discursos oficiais como imperativo nas ações inclusivas. E, ainda, como estes discursos têm operado na subjetivação docente para atuação no AEE, (co) responsabilizando os sujeitos pela garantia e efetivação da inclusão da sociedade em geral.

1.1 Caminhos Teórico – metodológicos

1.1.1 *Contexto, sujeitos da pesquisa e coleta de materialidades empíricas*

A metodologia diz respeito aos caminhos, aos atores, às ferramentas que serão utilizadas e analisadas numa determinada pesquisa. Para Meyer e Paraíso (2012), uma pesquisa pode ter formas mais ou menos delineadas, mas ela sempre se refere ao “como fazer”, ou seja, refere-se sempre às formas de condução da pesquisa.

Para tanto, parece interessante analisar como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está previsto na Política Nacional de Educação Especial, e ainda, os desafios enfrentados pelos professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais cotidianamente, dentre eles, o processo de capacitação docente para o AEE. Essas análises, pautadas na perspectiva da análise do discurso com referenciais foucaultianos, contribuem para produzir um debate acerca de uma questão educacional presente e relevante na atualidade.

Desta forma, e com base em Foucault, Fischer (2001) ressalta que

Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” no discurso. [...] significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria ‘por trás’ dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção

histórica, política, na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas. (FISCHER, 2001, p. 199).

Em conformidade com Fischer (2001), Meyer e Paraíso (2012) apresentam ainda, a necessidade de analisar os discursos presentes nas pesquisas, lembrando que problematizando e interrogando é possível mostrar como estes se tornam verdadeiros, delineando as relações de poder e estratégias que apresentam.

Segundo Meyer e Paraíso (2012, p. 30)

[...] o discurso que produzimos com nossas pesquisas é um discurso parcial que foi produzido com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teórico-analíticas-descritivas que escolhemos para operar. [...] “A realidade” se constrói dentro das tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar.

Para Costa (2007, p. 149-150)

A pesquisa científica está sempre a serviço de algo ou de alguém. Os saberes são produzidos obedecendo os regimes de verdade que seguem regras específicas de acordo com a racionalidade de uma época. [...]. Não existe produção de saber fora dos jogos de poder.

Concordo com Costa (2007), sobre o fato de que pesquisar é um desafio constante e, principalmente, que as verdades construídas/legitimadas através da pesquisa se constituem em constatações que são parciais e provisórios. A pesquisa, mesmo com resultados provisórios, constitui-se num campo importante e decisivo para avançar nas questões ligadas diretamente à educação e à inclusão. Ainda, sobre a pesquisa científica, Costa (2007, p. 148) considera que

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha a estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele.

Para Costa (2007), a pesquisa propõe o estudo de um objeto com base na ideia de que os saberes produzidos a partir da pesquisa estão permeados por jogos de poder e subjetivação dos sujeitos.

Ainda, em Costa (2007) busco amparo para percorrer o caminho da investigação. As palavras de Costa (2007, p. 02), definem que “[...] as ferramentas teóricas são como óculos, lentes, que nos permitem enxergar algumas coisas e outras não”.

Outro ponto relevante é destacado por Pagan (2015), ao salientar que no processo da pesquisa, “romper com o senso comum e afastar-se das prenoções são etapas importantes. [...] este exercício remete a um

questionamento novo. Trata-se efetivamente de pousar um novo olhar sobre a realidade, interrogando-a diferentemente” (p. 28).

Em outras palavras, Pagan (2015) sugere que, ao distanciar-se do objeto de estudo o pesquisador pode refletir sobre ele, pode problematizá-lo e enfim, tentar desvelar os “contrastes escondidos” (p. 29).

Destaco que este processo de pesquisa não visa esgotar o tema em destaque, mas apenas colocá-lo em foco, a fim de tensionar algumas das questões mais inquietantes. Saliento, ainda, que algumas das indagações aqui levantadas serão respondidas pela pesquisa bibliográfica e análise documental, outras serão atingidas através da coleta de materialidades (entrevistas narrativas e análise dos discursos).

Sobre o processo de pesquisa Barros; Barros (2013, p. 374) afirmam que:

Ao promover intervenção, o processo de pesquisa faz emergir realidades que não estavam ‘dadas’, à espera de uma observação. Além disso, há uma temporalidade na emergência dessas realidades, isto é, há um processo cujo término não coincide necessariamente com a conclusão do cronograma da pesquisa.

Concordo com Barros e Barros (2013), e diria ainda, que a pesquisa nos apresenta, muitas vezes, elementos que nos inquietam ainda mais e não apaziguam nossas reflexões. O lugar no qual me coloco é o de que o pensamento de Foucault pode ser um impulsionador, a ser entendido não como solução, mas como chaves a serem utilizadas para abrir novos caminhos, novas perspectivas da realidade.

Nesse panorama, a presente pesquisa baseia-se, predominantemente, em aspectos qualitativos que buscam compreender e analisar as normativas legais sobre a Educação Especial, no que diz respeito mais especificamente, ao AEE e os desafios profissionais para a atuação nesse serviço. Contudo, a pesquisa qualitativa não despreza as técnicas de quantificação e responde às questões muito particulares do objeto pesquisado. Minayo (1994, p. 21- 22) afirma que a pesquisa: [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Considerando os aspectos apresentados por Minayo (1994), a investigação anunciada nesse estudo aconteceu a partir de bases teóricas que subsidiaram a compreensão da temática, especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) que se desdobra em diversos documentos e normativas legais. Somou-se a isso a busca de materialidades empíricas obtidas por entrevistas narrativas com professores atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais em escolas de Ensino Fundamental, muito embora as professoras complementassem suas cargas horárias atuando também em Centros de Educação Infantil, na rede pública municipal de Chapecó- SC.

A fim de caracterizar o *locus* da pesquisa, foi realizado um contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação (Seduc), e através do setor de Educação Especial obtive alguns dados. Dentre eles, que existem, atualmente, na Rede Municipal de Chapecó, 40 salas de Recursos Multifuncionais que realizam o Atendimento Educacional Especializado, sendo 07 em Centros de Educação Infantil, e 33 em Escolas de Educação Básica.

Saliento, ainda, que a seleção das cinco escolas para aplicação da pesquisa se deu através de levantamento junto a Secretaria Municipal de Educação, dos polos com maior número de unidades com atendimento em

AEE. Ou seja, em visita ao setor de Educação Especial percebi que as unidades escolares estão organizadas em polos, de acordo com as regiões do município. O polo com maior número de escolas foi escolhido para ser *locus* da pesquisa. Inicialmente, e com o intuito de realizar as entrevistas em cinco escolas do polo elencado, a pesquisa pretendeu entrevistar a totalidade de professores atuantes nas salas de AEE. Posteriormente, percebi que havia apenas uma professora atuante no AEE por escola, no entanto, estas cinco professoras realizavam atendimentos em mais de uma escola, a fim de complementar a carga horária de 40 horas semanais. As cinco docentes entrevistadas juntas atuavam em 16 escolas diferentes.

No Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais atuaram, no ano de 2017, dezenove (19) professores, sendo 04 efetivos e 15 ACT, com carga horária de 20 e 40 horas semanais. Todas as Instituições, que oferecem as Salas de Recursos Multifuncionais, disponibilizam este atendimento em dois turnos, uma vez que, conforme explicitado pelas normativas legais, o AEE é frequentado pelos estudantes no contraturno ao qual frequentam as turmas regulares.

As docentes entrevistadas (todas do sexo feminino) foram contatadas pessoalmente, em uma das unidades escolares onde atuam. Posteriormente, foram agendados horários favoráveis às professoras e realizadas as entrevistas nas instituições sugeridas por elas.

Como estratégia para obtenção das materialidades empíricas, a opção foi por entrevistas narrativas. A entrevista narrativa, “[...] é uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica” e “[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (ANDRADE, 2012, p. 179).

Ainda, sobre as entrevistas narrativas, Andrade (2012, p. 177) propõe que as mesmas “[...] não permitem dizer uma ou a verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação”.

Segundo a autora, as narrativas são sempre atravessadas por relações de poder que permitem aos sujeitos (re) viverem a história e contar sua própria história, “[...] os sujeitos são constituídos pela associação de diferentes discursos, e estas associações produzem histórias muito particulares sobre o mundo [...]”. (ANDRADE, 2012, p. 178).

Para conduzir as entrevistas, foi adotado um roteiro com tópicos orientadores (Apêndice A). O material empírico gerado por meio das entrevistas narrativas foi transcrito pela pesquisadora e analisado pela perspectiva da análise do discurso, amparada na teorização foucaultiana.

Para Fischer (2001, p. 85), que também se ampara em Foucault, o discurso se constitui num:

Conjunto de enunciados de um determinado campo do saber. [...] Porque os discursos não só nos constituem, nos subjetivam, nos dizem ‘o que dizer’, como são alterados em função de práticas sociais muito concretas. Tudo isso envolve, primordialmente, relações de poder.

A autora salienta, ainda, que, segundo Foucault, ao analisarmos discursos precisamos recusar as fáceis interpretações, a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas. É preciso,

[...] desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de ‘reais’ intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso. Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. (FISCHER, 2001, p. 198-199).

No intuito de analisar os discursos, que não são apenas falas, gestos e atitudes, mas também documentos, enunciados e práticas, a Política Municipal de Educação Especial também foi contemplada, buscando compreender o que prevê para o Atendimento Educacional Especializado e as atribuições legais de contratação do professor para atuação em salas de AEE. Os Editais anualmente publicados para a contratação de professores do AEE também foram elementos de análise.

O roteiro de entrevistas narrativas foi avaliado após o primeiro contato, visando sua validação. Após pequenos ajustes, mais quatro entrevistas foram realizadas e transcritas (Apêndice C).

Considerando os princípios éticos desta pesquisa, os colaboradores tiveram suas identidades preservadas, sendo nomeados no decorrer do trabalho como Professora A, Professora B e, assim, sucessivamente. As entrevistas narrativas foram gravadas e transcritas na íntegra, considerando os aspectos legais previstos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CONEP), que orienta as pesquisas envolvendo seres humanos.

Considerando, ainda, o que prevê a Resolução 466/2012, aos colaboradores foi garantido o anonimato, o sigilo, o direito de desistir da participação na pesquisa sem ônus, bem como o livre acesso às informações quando de seu interesse. As informações coletadas serão armazenadas sob a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos.

Com relação às questões éticas que envolvem a pesquisa, esta foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) para apreciação e aprovação, sendo aprovada em 29 de julho de 2017 sob o CAAE 69152617.0.0000.0116. (Anexo 1).

Também foram adotados Declaração de Ciência e Concordância da Instituição envolvida, (Anexo 2); o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes das entrevistas (Anexo 3); e o Termo para Consentimento para uso de voz (Anexo 4).

Destaco, ainda, que os participantes da pesquisa não tiveram ônus/despesas de qualquer natureza, pois os instrumentos de coleta foram disponibilizados pela pesquisadora em cada unidade escolar em que o participante atua.

Após a contextualização feita até o momento sobre o caminho percorrido pela pesquisa, resalto a seguir um quadro que sintetiza informações referentes às docentes que participaram do estudo, por meio de entrevistas narrativas, que ocorreram entre os dias 05 de julho a 31 de outubro de 2017.

As informações, que seguem, visam a situar o leitor acerca do contexto das materialidades empíricas coletadas. Trata-se de professoras com tempo de atuação no AEE entre 07 meses a 10 anos; quatro com formação acadêmica em Pedagogia e uma delas com formação em Ciências Biológicas; quatro com curso de AEE à distância e uma com curso de AEE na modalidade semipresencial, com variação de duração entre 240, 280 e 320 horas. Foram entrevistadas ao todo cinco professoras e identificadas como “Docente” seguido de letra que representa a ordem sequencial crescente do nosso encontro.

Destaco o quadro a seguir, para que o leitor perceba a amplitude e a complexidade da atuação no AEE. O universo da pesquisa contemplou cinco docentes que atuam em 16 escolas diferentes e atendem um público de 84 alunos com distintas deficiências, prestam assessoria a professores, segundo professores, pais e alunos, dentre outras funções.

QUADRO 1 - RELAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS
NARRATIVAS

DOCENTE	Nº DE EBM/CEIM ONDE ATUA NO AEE	CARGA HORÁRIA	REGIME DE CONTRATO	QUANTIDADE DE ALUNOS ATENDIDOS	TEMPO DE DOCÊNCIA (momento da entrevista)	TEMPO DE DOCÊNCIA NO AEE no (momento da entrevista)	DEFICIÊNCIA ATENDIDA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL - AEE
A	03	40h	ACT	21	08 anos	0 a 02 anos	Autismo, síndrome de <i>cri du chat</i> e deficiência auditiva, epilepsia e síndrome de Johnson; paralisia cerebral, deficiente mental leve, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e defasagem na aprendizagem, epilepsia, síndrome de Down e deficiência mental; e

							déficit de atenção com hiperatividade e dislexia associados.
B	03	40h	ACT	13	10 anos	04 a 06 anos	Deficiência intelectual, surdez, autismo, paralisia cerebral, TDAH com sintomatologia exacerbada, síndrome de Down.
C	02	40h	ACT	22	02 anos	Menos de 01 ano	Baixa visão, deficiência intelectual leve, moderada e severa, deficiência intelectual e epilepsia associados, deficiência intelectual e TDAH, autismo, perda auditiva, perda auditiva e atraso cognitivo, surdo bilateral e autismo.

D	04	40h	ACT	14	10 anos	Menos de 01 ano	Síndrome de Goldenhar, Síndrome de Down, autismo, deficiência intelectual, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, hidrocefalia e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, síndrome de Williams e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Surdez.
E	04	40h	ACT	14	02 anos e meio	Menos de 01 ano	Autista, retardo mental grave, autista severo, autista leve e síndrome de Down.
TOTAL DE DOCENTES ENTREVISTADAS:				05			
TOTAL DE ESCOLAS ATENDIDAS:				16			
TOTAL DE ALUNOS				84			

QUADRO 2 - RELAÇÃO DO NÚMERO DE EBMs/CEIMs E QUANTIDADE DE ALUNOS ATENDIDOS PELAS DOCENTES PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

DOCENTE	EBMs/CEIMs	NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS POR INSTITUIÇÃO
A	EBM - A	11
	EBM - B	10
	CEIM - C	Assessoria para pais e professores
B	EBM - D	12
	CEIM - E	01
	CEIM - F	01 – afastado por atestado médico
C	EBM - G	20
	CEIM - H	02
D	EBM - I	14
	EBM - J	Sala de recursos em reforma por problemas no telhado
	CEIM - K	Não possui sala de recursos. O atendimento é feito na EBM I
	CEIM - L	Assessoria para professores e aluno com TDAH
E	EBM - M	02
	EBM - N	10
	EBM - O	01
	CEIM - P	01

Após a realização das entrevistas, as materialidades empíricas foram organizadas em agrupamentos temáticos² partindo das narrativas das docentes que trouxeram suas angústias, frustrações e sucessos; que dividiram comigo suas experiências no AEE, e que motivam a discutir e tensionar elementos fundantes para compreender os desafios diários enfrentados por elas. Os discursos resultantes dos diálogos entre pesquisadora e entrevistadas será objeto de análise, no decorrer desta dissertação.

² Termo adotado por Andrade (2012, p. 176).

CAPÍTULO II: ASPECTOS CONCEITUAIS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

“O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”.

Michel Foucault

2.1 Caminhos percorridos acerca da temática de estudo

A Educação Inclusiva nem sempre foi vista pela sociedade como nos dias atuais, pois até recentemente ela não era compreendida como direito da pessoa com deficiência. O acesso de crianças com deficiência ao sistema educacional é decorrente de múltiplos debates, mudanças culturais, imposições legais que resultaram em políticas públicas que garantem esse atendimento. Ao observar a quantidade de normas legais sobre a inclusão e seus processos, bem como o número de estudos que vêm sendo realizados na área, revela-se a necessidade de discutir o tema em questão. Fiz, então, uma busca nos bancos de dados da Anped Nacional, no GT 22, e na Anped Sul, no GT 15 nos anos de 2012, 2013, 2015, 2016. O ano de 2014 não consta nesta busca já que o evento não foi realizado neste período. Os GTs são grupos de trabalho que tratam da Educação Especial. Busquei também no banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD – Ibct.

Destaco que essa busca é importante para a aproximação com o tema da pesquisa, a fim de afinar e refletir acerca do que já foi produzido e publicado sobre o tema. E, ainda, para buscar amparo noutros pesquisadores, além de justificar as escolhas teóricas e metodológicas desta pesquisa.

Para iniciar, anuncio que a busca resultou numa seleção de quatorze produções acadêmicas relacionadas diretamente à temática deste estudo. Porém, evidencio que apenas seis delas se aproximam mais estreitamente a esta pesquisa e é com os conceitos apresentados nelas que pretendo operar na análise das materialidades empíricas. Reitero que o destaque a estas seis pesquisas se dá principalmente por elas operarem a partir de noções importantes da perspectiva foucaultiana.

Através das buscas empreendidas foi possível observar que o AEE e a formação docente para atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais são temas recorrentes entre os grupos de pesquisa. E ainda que, algumas pesquisas buscam tensionar esse atendimento, que ainda é entendido por muitos como reforço escolar, ou como um sistema paralelo da Educação Especial no ensino regular.

A seguir, faço menção aos seis estudos citados anteriormente, e destaco, ainda, na elaboração desta dissertação, as contribuições de autores como Foucault (2008a); Pieczkowski (2014); Veiga-Neto e Lopes (2011); Menezes (2011), entre outros.

A pesquisa de Jordão, Silveira e Hostins (2013) intitulada *Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMF)*, foi publicada em forma de artigo científico, no banco de dados da Anped. Trata do processo de implantação das salas de recursos multifuncionais e da formação inicial e continuada a partir da interpretação da Política Nacional que prevê este serviço. Os resultados apontados pelas autoras são de que a formação das professoras é a expressão das intensas iniciativas em busca da inclusão escolar, que o ingresso na Educação Especial não ocorreu somente pelo meio acadêmico

mas sim, por vivências em outras esferas. E, ainda que as professoras não se sentem aptas a oferecer o AEE para alunos do Ensino Médio e Superior a alunos com Altas Habilidades/ Superdotação, e embora sintam não ter o devido reconhecimento, estão satisfeitas com a escolha profissional.

A pesquisa de Vaz e Garcia (2012) intitulada *O professor de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola* foi publicada, igualmente, em forma de artigo, no banco de dados da AnpedSul. Tem a intenção de discutir as mudanças propostas ao professor de Educação Especial para atender às demandas da escola pública brasileira com base nas normativas legais nacionais, como é o caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os resultados apresentados pelas autoras sugerem que, com base na análise documental, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva está sendo implementada de forma minimalista como Atendimento Educacional Especializado, reduzida a um serviço nas escolas regulares e condicionando os professores do AEE a atuarem como recursos das Salas de Recursos Multifuncionais. Nesse sentido, a política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva constitui e contribui para a virada assistencial da escola pública ao secundarizar a aquisição dos conhecimentos científicos em detrimento dos recursos e da acessibilidade.

O artigo de Fröhlich (2016), intitulado *Da Educação Especial para a Educação Inclusiva: deslocamentos nas/das políticas públicas*, publicado no banco de dados da AnpedSul, tem a intenção de discutir e problematizar como tais processos vêm sendo apresentados em algumas das políticas públicas educacionais desde a década de 1990. Utilizando o conceito-ferramenta governamentalidade, criado por Michel Foucault, destaca as formas de entendimento e atuação da Educação Especial na escolarização das pessoas com deficiência. Os resultados apresentados pela autora sugerem que a Educação Especial, materializada principalmente na forma do Atendimento Educacional Especializado, oferecida preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, emerge em políticas educacionais específicas como uma nova forma de entendimento e atuação na educação comum.

A pesquisa de Buiatti (2013), intitulada *Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais*, foi publicada na forma de tese de Doutorado, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD- Ibict). O estudo objetivou analisar os documentos legais que retratam as políticas públicas de inclusão, mais especificamente, o Decreto 7.611, que dispõe sobre o AEE. A autora destaca que a partir das averiguações feitas pela pesquisa de campo, pôde perceber que os escritos se diferenciam da realidade do cotidiano encontrado nas escolas e, ainda, que as instituições escolares precisam rever suas concepções e atuação para promover o acesso, o aprendizado, a igualdade de condições, reestruturando e reorganizando as estruturas educacionais, no sentido de efetivar a escolarização de todos e impedir ações segregadoras e discriminatórias.

Mais adiante, destaco a pesquisa de Dorneles (2013), intitulada *Em cena: a constituição do professor do Atendimento Educacional Especializado*, publicada em forma de dissertação de mestrado, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD- Ibict). Tem como objetivo problematizar como as produções discursivas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem produzindo modos de ser professor de Educação Especial na educação inclusiva e quais são os efeitos desses discursos em suas práticas pedagógicas. A problematização empreendida demonstrou, segundo a autora, que o professor de Educação

Especial apresenta uma sensação de esvaziamento, ou seja, que ao mesmo tempo em que lhes são dadas inúmeras atribuições – talvez mais voltadas para o uso de tecnologias e gestão – deixa-se marginalizada as ações pedagógicas.

E, finalmente, a pesquisa de Rios (2013), intitulada *Avaliação em Educação Especial: tecnologias de governo no Atendimento Educacional Especializado*, também foi publicada igualmente na forma de dissertação de Mestrado, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD- Ibict). Objetiva compreender quais efeitos dos discursos sobre avaliação são colocados em funcionamento pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE, na condução das condutas dos professores do AEE. Os resultados apresentados pela autora sugerem que a busca pelo diagnóstico coloca em funcionamento a necessidade de normalização como estratégia para a regulação, o disciplinamento e o controle de risco sobre esses sujeitos desviantes da norma.

Os estudos selecionados se destacam, já que vêm ao encontro do objeto de estudo desta pesquisa, indicando a relevância do tema no atual cenário educacional. Além de trazer elementos que contribuem para tensionar o campo investigado, apresentando um resumo das temáticas que vêm sendo abordadas acerca dos desafios para atuação no AEE.

Destaco aqui, que não houve a pretensão de realizar o estado da arte sobre o tema, mas a busca de publicações relacionadas, que pudessem subsidiar o trabalho. As pesquisas selecionadas têm como ponto em comum o estudo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, as formas de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na educação básica, e a formação inicial e continuada para os docentes atuantes no AEE. A leitura de cada um desses trabalhos ajudou-me a compor o cenário de minha pesquisa, e deram suporte às análises das materialidades empíricas que se seguem.

2.2 Educação Especial e os movimentos de inclusão escolar

Inicialmente, gostaria de destacar e esclarecer, aqui, que parece haver, na atualidade, um desacerto entre a ideia de Educação Especial e Educação Inclusiva. Embora este não seja o foco principal desta pesquisa, acredito na necessidade de esclarecer este ponto, antes de seguir adiante.

Concordo com a ideia de Menezes (2011), com relação ao significado da “Educação Especial/escola especial e Educação Inclusiva/escola inclusiva”, que tem sido vislumbrado na atualidade, ou seja, “[...] esta última passou a substituir a primeira. Assim, falar de inclusão passou a significar falar de deficiência” (p. 22).

Entendo que a ideia de Educação Inclusiva pressupõe uma escola capaz de propor ações pedagógicas que sejam ofertadas a todos os alunos, e não apenas àqueles com deficiência. Em outras palavras, as diferenças das quais trata a proposta de Educação Inclusiva não são sinônimos de deficiências e ainda, Educação Especial e a Educação Inclusiva, nas palavras de Menezes (2011), “[...] coexistem e não significam a mesma coisa” (p. 23).

De acordo com o que prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, a proposta de Educação Inclusiva visa garantir uma educação de qualidade a todos os estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade no que se refere às características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou outras, e não apenas às deficiências (BRASIL, 2008a).

Para Menezes (2011), as práticas inclusivas acabaram tornando-se um “imperativo moral”. Dito de outra forma, tais práticas acabaram sendo

naturalizadas na sociedade e, embora discordemos de algumas delas, não ousamos questioná-las.

Partimos do princípio de que, se todos têm o direito à vida em sociedade, não há o que se discutir e, assim, não discutimos nem mesmo sob quais condições essas práticas têm sido postas em funcionamento, tampouco quais sujeitos têm sido produzidos por elas. Portanto, não olhamos para as in/exclusões que nós mesmos provocamos. (MENEZES, 2011, p. 32).

Dito isso, acredito que podemos seguir no desencadeamento do texto, evidenciando os processos de in/exclusão produzidos cotidianamente.

Antes, no entanto, quero esclarecer a utilização do termo in/exclusão, utilizado ao longo da dissertação. A grafia in/exclusão, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 131), “[...] foi a expressão criada para marcar as peculiaridades de nosso tempo [...]”, A in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral.

Neste sentido, incluir parece ser a palavra do momento, um imperativo inquestionável. Visivelmente, inúmeros esforços têm sido realizados, nos diferentes setores da sociedade, para que a inclusão de pessoas com deficiência se apresente como uma realidade e mais, que seja naturalizada.

Para Veiga-Neto (2008, p. 21), “[...] tomar a inclusão como um imperativo deriva do entendimento de que ela é algo natural, algo que sempre esteve aí e que uma vez perdida - por obra de certos arranjos sociais e principalmente econômicos - deve ser agora resgatada”. É possível perceber esse movimento, pelos relatos de experiências de sucesso que vêm circulando nos diferentes meios midiáticos (jornais, revistas, reportagens...) e, ainda, pelos constantes apelos judiciais requeridos pelas famílias em busca dos direitos de acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação regular.

Para Lopes et al. (2010) a utilização da palavra inclusão tem sido banalizada, perdendo, talvez, o sentido a ela atribuído. Assistimos uma ampliação desenfreada dos usos da palavra inclusão, “[...] parece que, ao usá-la indistintamente, perdemos parte de sua força política de mobilização” (LOPES, 2010, p. 4).

Os movimentos que percebemos atualmente na sociedade, em busca da inclusão, são resultado de inúmeros movimentos sociais e de políticas nacionais e internacionais para garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência aos diferentes níveis do sistema regular de ensino.

Para Fröhlich (2016), a proliferação de normas legais que regulamentam as formas de acesso e permanência na escola regular se deu principalmente a partir do final da década de 1990 e início da década de 2000. Para a autora, é a partir desse período que há mudanças na forma de entendimento e atuação da Educação Especial, antes tida como um sistema diferenciado de ensino e agora como uma modalidade dentro de um sistema geral de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 58, caracteriza a Educação Especial como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, Art. 58). A partir desse marco legal, as demais políticas nacionais passaram a reiterar o caráter de modalidade de Educação Especial.

O artigo 58 da LDB 9394/96 especifica, ainda, a “oferta de apoio especializado” na escola regular para atender o público da Educação Especial. Fröhlich (2016) destaca esse atendimento nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, como “[...] serviços educacionais diversificados *oferecidos pela escola comum* para responder às necessidades educacionais especiais do educando” (BRASIL, 2001, p. 42).

Vale destacar aqui a emergência desses “serviços” fora da escola especial, aparecem na escola regular, na figura das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF). Essa modalidade de atuação da Educação Especial dentro da escola regular aparece nos documentos legais e foi incorporada aos sistemas de ensino. Dessa forma, o atendimento na Sala de Recursos Multifuncional (SRMF) vem se configurando como forma de atuação da Educação Especial centrada do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Além das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (BRASIL, 2001), podemos destacar outros documentos legais que regulamentam o atendimento da Educação Especial na escola regular através da oferta do AEE. Dentre eles podemos citar Constituição Federal de 1988, em seus Art. 205, 206, 207; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Nº 6.949/2009); a Lei Brasileira de Inclusão (Lei No 13146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, a Nota Técnica - SEESP/ GAB/ Nº 11/2010, o Decreto 6.571/2008, revogado, posteriormente, pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dentre outros.

O atendimento da Educação Especial aparece, nos referidos documentos, como:

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 à sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008a, p. 11.)

Ao referir-se mais especificamente à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a Nota Técnica - SEESP/ GAB/ Nº 11/2010, determina:

[...] na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da Educação Especial. (BRASIL, 2010, p. 1).

Essa definição de modalidade que a Educação Especial passa a ter nas diferentes disposições legais surge, para Fröhlich (2016) e Garcia e Michels (2011), como uma forma de garantir o lugar da Educação Especial no sistema de ensino, ou seja, “[...] como uma possibilidade de

superar uma existência paralela ao ensino regular” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 113).

Garcia e Michels (2011) assinalam, ainda, que as mudanças no caráter de entendimento e atuação da Educação Especial, se deram também no âmbito dos discursos. Alguns documentos, segundo as autoras, passam a utilizar o termo Atendimento Educacional Especializado no lugar de Educação Especial. Para as autoras configura-se, o abandono da Educação Especial como proposta pedagógica centrando-se agora nos recursos e serviços disponibilizados.

No Brasil, durante muito tempo, a Educação Especial foi tratada como um apêndice ao sistema educacional, no âmbito da Educação Básica. Com as políticas implementadas a partir de 2008 e por influência de movimentos internacionais para a inclusão, o país estabeleceu uma política específica. Em outras palavras, foi a partir do Decreto nº 6.571/2008 que a Educação Especial por meio do Atendimento Educacional Especializado recebeu centralidade como complementação ou suplementação à formação do aluno com deficiência na escola regular.

2.3 Inclusão como estratégia de governamentalidade: perspectiva foucaultina

Em tempos em que a inclusão e seus conceitos ecoam na sociedade de diferentes formas, buscando efetivação pelas políticas públicas, nos discursos e nas práticas, pensar a inclusão e como esta vem sendo operacionalizada, pressupõe pensar nas formas de efetivação gestadas a partir de uma política específica. Assim, pensando a inclusão a partir do conceito de governamentalidade de Michel Foucault, podemos caracterizar o AEE ofertado principalmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) como uma “[...] forma de atribuir novos contornos à Educação Especial, o que corrobora com as formas de ser e de viver na atualidade” (FRÖHLICH, 2016, p. 2).

Há um clima inclusivo que repercute nas pessoas, nos pensamentos, nas práticas e na própria legislação. Vários elementos têm buscado a efetivação da inclusão na sociedade, como o surgimento de normativas legais, a criação e ampliação de programas sociais, a reestruturação da escola (física e curricular), entre outros. Dessa maneira, todo o investimento realizado nos permite pensar que

[...] as práticas inclusivas atuais são gestadas a partir de uma racionalidade política neoliberal. [...] tais práticas operam para a invenção da inclusão como uma necessidade da prática escolar, o que, por sua vez, pressupõe a produção de subjetividades inclusivas (MENEZES, 2011, p. 19).

Isso significa dizer que as práticas inclusivas que vêm sendo desenvolvidas buscam subjetivar os sujeitos envolvidos nos processos de educação e inclusão, a fim de garantir o envolvimento de todos nos processos inclusivos.

Para que seja possível melhorar o entendimento de questões como a subjetivação³ e a produção de subjetividades nas práticas educacionais inclusivas, esta pesquisa irá operar com algumas noções foucaultianas como ponto de partida e referência para análise das práticas de inclusão.

Para Gallo, Foucault nos fornece poderosas ferramentas para pensarmos as práticas educacionais brasileiras, especialmente aquelas que

³ Subjetivação, para Foucault, designa “[...] um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade” (REVEL, 2005, p. 82).

se referem às políticas de inclusão. Pensando com base em algumas dessas ferramentas propostas por Foucault, serão abordadas na sequência as noções de governo e governamentalidade que darão suporte para os debates que seguem.

A noção de governamentalidade ajudou Foucault a analisar os processos históricos que envolvem questões de soberania, política e governo. A governamentalidade, expressa a preocupação com os mecanismos utilizados para manter o controle, vigilância, segurança e condução de diferentes populações. Para Veiga Neto e Lopes (2007), na modernidade, a definição de Estado deixa de se dar pelo seu território e passa a ser determinada pela população que o ocupa, suas formas de ser, viver, conduzir e ser conduzida.

Para Foucault (2008a) a governamentalidade pode ser descrita como:

O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança [...] (p. 143).

E, ainda, para Fimyar (2008, p. 4, *apud* VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 8) a governamentalidade pode ser descrita:

[...] como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle, normalização e moldagem* das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado).

É possível dizer, então, que todas as denominações dadas ao termo governamentalidade estão intimamente ligadas ao sentido político e ético. Por isso, Foucault associou-as aos termos liberal e neoliberal como forma de analisar o poder político. Ressalto que ao apontar para os conceitos de governamentalidade liberal e neoliberal não tenho a pretensão de aprofundá-los, mas apenas de apresentá-los ao leitor como forma de complementar a problematização sobre a governamentalidade e educação inclusiva.

Segundo Candiott (2010), na perspectiva foucaultiana, o conceito de governamentalidade liberal

[...] apresenta o liberalismo não como uma teoria coesa, mas como uma técnica de governar polimorfa. Se for considerado somente o contexto do século XIX, ora ele é interpretado como exercício crítico diante da razão de Estado que predominava anteriormente, ora é lido como o questionamento sempre atuante em relação às maneiras contemporâneas de governar, no sentido de que procura a limitação constante dos excessos do governo. Seu estilo é descrito como um mecanismo contínuo e complexo de resistência coletiva em face dos poderes exacerbados do

governo estatal, mas que nem sempre opera do mesmo modo (p. 40).

Ainda, para Candiottto (2010), o neoliberalismo

[...] tem exercido uma função crítica singular ao Estado intervencionista; ela se materializa na denúncia contínua dos excessos do governo político e é um dos mecanismos mais eficazes de resistência em face do excessivo intervencionismo estatal nas questões econômicas. Mas, [...], é preciso lembrar que não foi esse neoliberalismo que triunfou e se espalhou mais tarde nas nações liberais e até mesmo nos antigos países socialistas. [...] o mercado competitivo passou a ser a nova referência não somente da economia, mas de todas as demais instâncias sociais, e, além delas, da própria existência individual. A atualização permanente do capital humano, a condução de si mesmo no competitivo mercado de trabalho e de capitais, estimulou uma nova forma de subjetivação sujeitada, pela qual o indivíduo não passa de agente econômico (p. 42).

É possível afirmar, portanto, que as técnicas liberais e neoliberais, a partir do olhar de Foucault, constituíram-se em críticas ao governo e os excessos de poder. Embora Foucault não tenha emitido juízos de valor sobre a governamentalidade em suas aulas

“[...] pode-se supor que também na atualidade seria possível opor técnicas de governamentalidade diante do *modus operandi* do neoliberalismo e o valor absoluto que o mesmo atribui ao mercado, como instância decisiva não somente de regulação social, mas principalmente de controle da vida dos próprios indivíduos” (CANDIOTTO, 2010, p. 42).

Assim, sem descartar leituras mais profundas sobre as ideias acima, pode-se dizer que o conceito de governamentalidade introduziu uma modificação significativa nas formas de análise do poder e seus efeitos de subjetividade. Conforme Candiottto (2010, p. 43),

Se a governamentalidade proporcionou uma modificação ou até mesmo uma fratura no interior da analítica do poder, em compensação ela facultou tratar num mesmo plano de imanência a genealogia da racionalidade política estatal moderna e a constituição ética do indivíduo, a macropolítica e a micropolítica, o governo dos outros e o governo de si mesmo.

Outro elemento levantado por Foucault e que precisa ser comentado, na busca pela compreensão da governamentalidade, é o que se refere ao termo utilizado e denominado governo. Autores como Veiga-Neto (2001) e Machado (1992) têm discutido sua utilização e sugerem que quando o termo governo estiver se referindo à questão da ação ou do ato de governar ele pode ser substituído pelo termo governo.

Para Machado (1992, p. 203), o termo governo torna-se mais adequado quando relacionado às palavras governamental e governamentalidade:

Governamental e governamentalidade parecem clamar por *governo* e não por *governo*... Em suma: o que está grafado como "práticas de governo" não são ações tomadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social; por isso, soa bem mais claro falarmos em "práticas de governo".

Considerando a governamentalidade um elemento que perpassa as estruturas sociais e as políticas de inclusão e que estas vêm sendo tema de inúmeros estudos e debates na esfera educacional, cabe dizer que a inclusão faz parte de um conjunto complexo de variáveis sociais e culturais onde estão em jogo desde princípios e ideologias até disputas por significação (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

Discutir as políticas de inclusão sob a ótica da governamentalidade pressupõe problematizar questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas que poderiam ser dadas como solucionadas. Deste modo, autores como Morgenstern (2012), sugere que:

O projeto inclusivo aparece como um braço do neoliberalismo que potencializa suas ações e torna ainda mais *necessário* esse modo de vida. [...] se colocam no centro desse processo técnicas de sujeição e subjetivação mobilizadas para que a inclusão e a exclusão se constituam e operem no jogo neoliberal (MORGENSTERN, 2012, p. 03).

Em outras palavras, os sujeitos capturados pela ideia de diversidade social, precisam ser aceitos e tolerados a fim de que possam produzir experiências de inclusão.

Para Morgenstern (2012), os discursos e as políticas de inclusão fazem referência ao ganho significativo de experiências que podem ocorrer quando praticadas a inclusão e a tolerância. Seguindo os preceitos dessas políticas, essa ação resulta em aprendizado e reflexão ao conviver com as diferenças e, ainda, se apresentaria como uma transformação pessoal resultante na melhoria e na harmonização social. No entanto, na prática, as políticas de inclusão estariam operando no sentido contrário ao que costumam propalar – educação para todos – “[...] tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949).

Ao referir-se à subjetivação dos sujeitos pelas políticas de inclusão, Pieczkowski (2014, p. 111) sugere que

As instituições de educação são engrenagens produtivas para colocar em funcionamento esses dispositivos. O sistema de ensino, nesse contexto, funciona como um mecanismo normatizador e normalizador. Os anormais precisam ser capturados pelo Estado, para terem suas condutas reguladas, controladas e serem computados nos índices de expansão de acesso à educação. A população precisa ser governada para naturalizar a diferença e para conviver com a deficiência sem estranhamentos. A discursividade em torno das políticas de inclusão se materializa nas pedagogias que colocam em circulação determinados regimes de verdade amparados no direito à igualdade, aqui entendida como garantia de acesso e permanência

para todos, ou à diferença, entendida como a singularidade nos processos de aprendizagem e temporalidades distintas.

Em outras palavras, e segundo a perspectiva foucaultiana, as políticas de inclusão escolar aparecem como um forte instrumento biopolítico a serviço da segurança social, e não há relações sociais que não estejam impregnadas pela busca por dominação e poder. Assim, também as políticas de inclusão funcionam como dispositivos biopolíticos de governo e controle das relações sociais.

O termo dispositivo é compreendido por Aganben (2010, p. 40) como “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões, e os discursos dos seres viventes”.

Para exemplificar a ideia de dispositivo biopolítico, podemos utilizar dois conceitos chamados por Foucault de norma e normalização.

Revel (2005, p. 65) citando Foucault, refere-se ao conceito de norma e normalização, propondo que

A norma corresponde à aparição de um bio-poder, isto é, de um poder sobre a vida e das formas de governamentalidade que a ela estão ligadas: o modelo jurídico da sociedade, elaborado entre os séculos XVII e XVIII, sucumbe a um modelo médico, em sentido amplo, e assiste-se ao nascimento de uma verdadeira “medicina social” que se ocupa de campos de intervenção que vão bem além do doente e da doença. O estabelecimento de um aparelho de medicalização coletiva que gere as “populações” por meio da instituição de mecanismos de administração médica, de controle da saúde, da demografia, da higiene ou da alimentação, permite aplicar à sociedade toda uma distinção permanente entre o normal e o patológico e impor um sistema de normalização dos comportamentos e das existências, dos trabalhos e dos afetos.

Ainda sobre o conceito de norma, Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam

Normal é aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo. A norma funciona como um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955).

Autores como Veiga-Neto e Lopes (2007) também destacam o conceito de normalização. Segundo tais autores, a normalização segue o caminho inverso ao da norma, ou seja, na normalização parte-se do “[...] assinalamento do normal e do anormal, um assinalamento das diferentes curvas de normalidade” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 956). Segundo os autores,

Podemos entender que os dispositivos *normatizadores* são ‘aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar

(todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)' (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 956).

Amparados em Foucault, Veiga – Neto e Lopes (2007, p. 956), sugerem “[...] acrescentar a palavra *normatizar* e suas derivadas para designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas”. Para os autores, os dispositivos normatizadores estão ligados ao estabelecimento das normas que buscam todos os sujeitos sob uma norma já estabelecida, e, portanto, sob a faixa da normalidade.

[...] as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios (VEIGA-NETO, 2001, p.107).

O conceito de norma e normalização aqui apresentados parecem fundamentais, principalmente no que se refere às questões educacionais e políticas dos processos de inclusão e sua articulação com a ideia de poder.

Veiga-Neto e Lopes (2007) chamam atenção para o fato de que as políticas de inclusão propagadas pelas pedagogias são discursos que perpetuam certos regimes de verdade, que se utilizam de poder para garantir o governmento dos sujeitos e das populações.

Em outras palavras, Veiga-Neto e Lopes (2007) apontam que

As políticas de inclusão, mesmo que se propaguem discursivamente e mesmo que se apoiem em pedagogias culturais – pois, afinal, sempre é preciso ensinar e convencer a população... –, procuram se efetivar de modo material, isto é, elas só se realizarão plenamente se e quando todos os corpos – pensados como normais e anormais – forem colocados juntos, num mesmo espaço (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Portanto, utilizando-se dos conceitos de norma e normalização, expostos aqui por Veiga-Neto e Lopes (2007) amparados na perspectiva foucaultiana, a norma acaba por funcionar como um instrumento de poder no qual as políticas e práticas de inclusão estão apoiadas e são justificadas.

Para Lopes (2009) a norma funciona como uma prática de subjetivação dos sujeitos. Sobre isso a autora ressalta que:

Entender a inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência 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 (LOPES, 2009, p. 154).

De acordo com o que sugere Lopes (2009), entendo que as práticas de inclusão e exclusão operam na sociedade utilizando, ainda, outros instrumentos como forma de manter o que Veiga-Neto (2001) chama de gerenciamento de risco. Ou seja, uma forma de sustentar o

argumento de que a inclusão e a exclusão constituídas num sistema de Estado neoliberal são importantes para que as “[...] pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações” (LOPES, 2009, p. 154).

2.4 Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Política Brasileira de Educação Especial

2.4.1 Normativas nacionais, estaduais e municipais relativas ao AEE.

Durante muito tempo, um sistema paralelo de ensino foi compreendido como a melhor opção para a aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência. Essa visão em relação à Educação Especial perdurou e resultou em práticas que enfatizam os aspectos da deficiência em detrimento dos aspectos pedagógicos. Inúmeros estudos ligados à área da Educação Especial proporcionaram um novo entendimento e novas propostas de atuação na educação das pessoas com deficiência, modificando conceitos, legislações e práticas pedagógicas e de gestão, fomentando a reestruturação do sistema de ensino regular e especial.

O projeto de educação para todos aparece como elemento central das políticas inclusivas, responsabilizando toda sociedade no empenho pela inclusão. Dessa forma, torna-se pertinente apresentar brevemente a constituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seu surgimento nas políticas de inclusão atuais.

A partir de 2008, com a disseminação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a ser discutida de forma mais ampla. Embora em documentos anteriores a 2008 já se tratava da Educação Especial como modalidade de ensino, eles não excluíam a possibilidade de atendimento em classes ou escolas especiais.

Segundo a LDB 9394/96, o atendimento do educando com deficiência era assim definido:

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. [...] O Atendimento Educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, art. 58).

Com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é considerada

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 à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 10).

Ainda em 2008, entra em vigor o Decreto nº 6.571/2008, (revogado, posteriormente, pelo decreto Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011) que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e seu financiamento e define tal serviço como

O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente,

prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2011).

Os principais objetivos para o AEE previstos no Decreto nº 7611/2011, são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2011b).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o Atendimento Educacional Especializado tem como função

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a).

Em 2009 foi publicada a Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - em que a Educação Especial passa a ser parte integrante da educação regular, devendo estar prevista no projeto político pedagógicos das instituições educativas e deixando de ser considerada como um sistema paralelo de educação. Esta resolução propõe que os alunos público alvo da Educação Especial devem ser matriculados no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado concomitantemente, como segue:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar a escolarização [...] (BRASIL, 2009).

Em consonância com o que prevê o Decreto nº 7.611/2011, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem por objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e orientar os sistemas de ensino regular.

Portanto, na perspectiva de educação inclusiva, a Educação Especial passa a consistir numa proposta pedagógica tendo como público os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação. Nos casos de transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua articulada ao ensino comum, orientando o atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno.

Nesta perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado atua no sentido de disponibilizar “[...] programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação, sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008a, p. 18), salientando que todo o processo de escolarização deve ser articulado com o ensino comum devendo ocorrer no contraturno ao da classe regular.

Embora este estudo tenha como foco de investigação as escolas regidas pelo sistema municipal de educação, destaco um documento recentemente aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, que rege as escolas da rede estadual. Trata-se da Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016, que revogou a Resolução nº 112/CEE/2006. A Resolução 100 estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, e nela o AEE caracteriza-se como uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação”. Ainda, segundo tal resolução, o AEE poderá ser oferecido por instituições conveniadas com a FCEE (Fundação Catarinense de Educação Especial) ou autorizadas por ela.

Cada município, portanto, institui normativas próprias que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado, com orientações específicas e de acordo com especificidades da comunidade a ser atendida.

A regulamentação do AEE, na Rede Municipal de Chapecó, se dá pelas Resoluções: COMED nº 001, de 15 de dezembro de 2011, que fixa normas para a Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Chapecó; e COMED nº 002, de 15 de dezembro de 2009, que estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nas Instituições de Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino. Segundo tais Resoluções, o AEE é assim mencionado:

O Município, através da Secretaria de Educação, disponibilizará de forma indireta mediante os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial e diretamente na rede municipal de ensino, serviços de Educação Especial para apoiar, complementar ou suplementar a aprendizagem dos alunos de que trata esta Resolução. (CHAPECÓ, 2011, p. 6).

Ainda, segundo a Resolução nº 001, o AEE oferece “[...] também assessoramento sistemático às instituições educativas, independente da esfera administrativa com previsão e provisão de recursos para deslocamento do profissional entre as unidades escolares” (CHAPECÓ, 2011, p. 4).

Com base no que foi dito, percebe-se que a Educação Especial e, principalmente, o AEE, têm recebido grande visibilidade, passando a ter normativas instituídas para regulamentar suas formas de implementação, nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

As diversas normativas legais, portanto, instituídas na Educação Especial, nos dão indícios de que existe um caloroso debate sobre as políticas de inclusão no país.

Mendes (2006) acredita que as políticas de inclusão são reflexo principalmente de influências internacionais, que passaram a disseminar a ideia de inclusão sem considerar as especificidades do processo. Em outras palavras, as políticas inclusivas, segundo os autores, sugerem a padronização dos processos, desconsiderando os contextos locais e os efeitos por ela produzidos nos sujeitos com deficiência.

Esses fatores têm prejudicado, segundo Mendes (2006), o processo de inclusão escolar no sistema educacional brasileiro. Dentre outros fatores, a autora cita os deslocamentos produzidos por uma política que centra na Educação Especial toda a expectativa pelo sucesso da inclusão, quando esta deveria ser uma iniciativa da educação comum.

A autora sugere, ainda, que os determinantes econômicos têm agido fortemente sobre as ações inclusivas. Segundo ela

A consequência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto à diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. A médio e longo prazos, ela permite ainda deixar de custear medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006, p. 400)

Nesta direção, é preciso perceber e avançar no debate acerca das políticas inclusivas, tensionando o fato de que elas podem estar produzindo novos processos de exclusão, sob a bandeira da inclusão.

Enfim, ao analisar as normativas legais encontrei demonstrações de que o caminho para educação inclusiva não pode ser constituído sob um olhar romântico e ideológico, compõe um cenário de arranjos e desarranjos e de embates necessários.

2.4.2 Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o processo de capacitação docente

As atribuições e a formação do professor com atuação no AEE têm sido amplamente discutidas, considerando que esse profissional e as salas de recursos multifuncionais passam a ser evidenciados como responsáveis pela aprendizagem do/a aluno/a da Educação Especial. Esses aspectos a ele atribuídos a partir das normativas legais apresentam urgência em tensionar alguns pontos que se referem aos desafios enfrentados por esses profissionais.

Para possibilitar o entendimento das atribuições do profissional atuante no AEE farei, a seguir, referência às principais normas legais que regulamentam o atendimento da Educação Especial na política nacional.

A LBD 9394/96, em seu capítulo V, art. 59, inciso III, refere-se à formação para atuação no AEE da seguinte forma: “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta que:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de Atendimento Educacional Especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial. (BRASIL, 2008a, p. 18).

A Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, refere-se à formação do professor da Educação Especial, evidenciando que “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada” (BRASIL, 2009, p. 04).

Ainda, no que se refere à formação do professor para atuação no AEE, o Decreto 7.611/2011 em seu artigo 5º, parágrafo 2, incisos III e IV prevê:

- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da Educação Inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; (BRASIL, 2011b)

Com base nos documentos e normativas legais nacionais, cada município institui também suas normativas para regulamentar a atuação do professor atuante no AEE.

A Resolução nº 001 do COMED – Chapecó, em seu art. 20, se refere à formação para atuação no AEE da seguinte forma:

Os profissionais que atuam na Educação Especial deverão ter habilitação em Educação Especial e/ou Pedagogia (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e/ou licenciatura e estar qualificados para o exercício da função e permanentemente atualizados.

§ 1º Os profissionais que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais deverão ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica em Atendimento Educacional Especializado com abrangência nas áreas de deficiência intelectual, deficiência física, deficiência visual e pessoa com surdez, com duração mínima de 180 horas (CHAPECÓ, 2011, Art. 20).

Embora nas normativas e documentos legais nacionais, estaduais e municipais estejam salientados os requisitos para a formação inicial para atuação no AEE, a formação continuada não aparece nas legislações, ficando a cargo das instituições e professores, individualmente,

prioritariamente pagos pelos próprios docentes. E, ainda, em alguns Planos Municipais e Estaduais de Educação a categoria “professor de AEE” ou “segundo professor” não está contemplada nos planos de carreira, conforme constatado durante análise documental.

No que tange às atribuições do professor para atuação no AEE, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 e que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelece:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
 - II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 - III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
 - IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
 - V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
 - VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
 - VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
 - VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- (BRASIL, 2009, p. 3).

O professor atuante no AEE, segundo a Resolução nº 4, deve, portanto, atuar em diferentes esferas: em conjunto com o professor da sala regular, junto às famílias, em conjunto com os demais profissionais envolvidos no processo escolar do aluno. Vale ressaltar que a ação do AEE não é substitutiva ao ensino regular e que, segundo a Nota Técnica nº 62/2011 (BRASIL, 2011a), indica, em seu texto de apresentação, é considerada como “parte integrante do ensino regular e não se constitui em sistema paralelo de educação”. Cabe ressaltar, ainda, que o AEE deve “integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes”.

Sendo assim, o AEE realizado em Salas de Recursos Multifuncionais, se constitui no suporte que vai contribuir para a permanência dos alunos da Educação Especial na escola regular, logo, é requisito o investimento na qualificação e formação do professor atuante nas salas de recursos multifuncionais - AEE.

A fim de caracterizar melhor o atual cenário da Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva e da formação do professor de Educação Especial, lanço mão do quadro elaborado por Ribeiro (2012) que elenca as principais normativas legais publicadas no período de 2002 a 2009, referentes à Educação Inclusiva no Brasil.

Quadro 3: As normativas legais brasileiras no período de 2002 a 2009

Ano	Documento	Normatização
2002	Resolução CNE/CP nº 1/02.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.
	Resolução CNE/CP nº 2/02	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
	Lei nº 10.436/02 LIBRAS.	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.
2003	Portaria nº 3.284/03	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
2004	Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade	Direcionada à formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
2005	Decreto nº 5.626/05.	Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU).	Deficiência: resultado da interação das pessoas com deficiência destaca sobre as barreiras atitudinais nos espaços sociais e educacionais.
	Portaria nº 976/06.	Critérios de acessibilidade os eventos do Ministério da Educação, conforme Decreto nº 5.296 de 2004.
2007	Decreto nº 6.094/07.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
	Decreto nº 6.215/07.	Institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD.
	Decreto nº 6.214/07.	Regulamenta o benefício de

		prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência.
2008	Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007
	Decreto nº 186/08	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2000.
2009	Decreto nº 6.949/2009.	Ratifica a Convenção da ONU com status de Emenda Constitucional e adota o paradigma da Educação Inclusiva.

Fonte: RIBEIRO, 2012, p. 98-99

E, ainda, para avançar nesta discussão, organizei um quadro com os mesmos elementos, no entanto, considerando as normativas instituídas a partir do ano de 2009 até o primeiro semestre de 2018, considerando, ainda, os documentos estaduais e municipais nos quais este estudo está embasado.

Quadro 4: As normativas legais brasileiras no período de 2009 a 2016

Ano	Documento	Normatização
2009	Resolução CNE nº 4, de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
	Resolução COMED nº 002 de 15 de dezembro de 2009	Estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nas instituições de educação básica do sistema municipal de ensino.
2010	Nota técnica – SEESP/GAB/nº 11/2010	Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.
	Resolução COMED nº 001 de 15 de dezembro de 2011	Fixa normas para a Educação Especial do Sistema Municipal

		de Ensino de Chapecó.
2012	-----	-----
2013	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Atualizada em 01/12/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
2015	Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI).	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2017	Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016.	Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina
	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Base Nacional Comum Curricular	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.
2018	Atualização da Política Nacional de Educação Especial	Será apresentada nova versão da política a partir de 16 de abril de 2018 ⁴ .

Fonte: Elaborado pela autora

Saliento e reforço a importância dos registros apresentados nos quadros 02 e 03. Explicitam a estrutura legal que regulamenta a formação e atuação do professor do AEE que embasam este estudo.

Diante do exposto até o momento, fica evidenciada a centralidade do AEE nas políticas de Educação Inclusiva e, ainda, a formação generalista dos docentes atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais. Para Jordão, Silveira e Hostins (2013), há uma preocupação na relação estabelecida entre o ideal e o real na formação dos docentes. Tais autoras sugerem que, “[...] mesmo reconhecendo a efetividade dos discursos sobre a política de inclusão escolar, tem se debruçado na tensão estabelecida entre a formação de professores generalistas e/ou especialistas e a Educação Inclusiva” (p. 4).

Cabe ressaltar, aqui, que a discussão em torno da formação de professores generalistas ou especialistas não é recente na Educação Especial. Bueno (1999) já alertava que existe uma constante interrogação entre a formação de professores generalistas ou especialistas, no que se refere às peculiaridades para a atuação na Educação Especial e no ensino regular, ou seja:

Se por um lado a Educação Inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (p. 24).

Embora Bueno (1999) escreva, noutro contexto político e histórico (há quase duas décadas), parece-me que algumas de suas afirmações são atuais. Para o autor, esta discussão pode ser atribuída à “[...] absoluta

⁴ A nova versão não foi apresentada nesta data. As alterações propostas ainda estão em discussão.

indefinição, expressa pela total ambiguidade em termos de *locus* de formação, expressa a falta de política clara, consistente e avançada em relação à formação dos professores” (p. 21). Segundo ele, tais discussões só poderão ser remediadas, através de uma política de formação de professores que considere a “[...] ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais ou não” (p. 24).

2.4.3 A produção do AEE pelos discursos legais como uma ação de governo

As políticas públicas que tratam da inclusão, neste caso, principalmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a), justificam-se pelos ideais de igualdade, direitos humanos, democratização, entre outros aspectos. Tais políticas, propostas num mundo marcado pela globalização neoliberal, colocam em discussão o lugar da educação, quando se trata da diferença, da identidade e da diversidade descrita por essas políticas como “para todos”.

Para Lasta e Hillesheim (2011), a gestão das populações por parte dessas políticas, se dá de forma muito sutil por um “[...] governo que toma para si a responsabilidade pela formulação e execução dessas políticas públicas, mas que desloca para o sujeito o compromisso multicultural de ‘respeito às diferenças’ (p. 91)”.

Desta forma, ao tratarem da inclusão escolar como direito de todos, as políticas públicas se encarregam de introduzir uma maneira de governar/gerenciar os riscos produzidos por um contingente anormal. Desse modo, as políticas públicas de inclusão escolar tentam responder, dentre tantas urgências, à urgência de um “lugar” para crianças, jovens anormais, “[...] preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2001, p. 124).

Assim, a implementação das políticas públicas de inclusão podem ser consideradas como uma ação de governamentalidade sobre o contingente anormal. As políticas de inclusão anseiam atingir o máximo de resultados junto à população que está excluída, a partir de um esforço mínimo de poder. Para Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 958), as políticas de inclusão “[...] só se realizarão plenamente se e quando todos os corpos – pensados como normais e anormais – forem colocados juntos, num mesmo espaço”.

Para Foucault, a governamentalidade se constitui como o “[...] encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 2001a, p. 1.604). Dito de outra forma, a governamentalidade se constitui a partir de um conjunto de estratégias de governo, que tem como objeto principal, a ação sobre a população.

Nesse cenário, surge o Atendimento Educacional Especializado, um serviço da Educação Especial, e que pode ser aqui considerado como uma estratégia de governo.

Para Foucault, “[...] nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (2008b, p. 164).

Desta forma, a partir do momento em que o AEE fica instituído na escola regular e que existe um professor responsável pelo atendimento e pela efetivação da inclusão neste espaço, entendo que se inicia aí um processo de subjetivação docente que governamentaliza as ações em prol das políticas públicas de inclusão.

A subjetivação docente pode ser entendida como estratégias e práticas que nos fazem pensar a inclusão de forma naturalizada,

difundindo ideias de solidariedade, de respeito à diferença, responsabilizando o sujeito, neste caso, o docente, pela busca por uma sociedade mais justa e acolhedora.

Desta forma, e para compreender melhor, saliento que o termo subjetividade para Foucault “[...] refere-se ao modo pelo qual ‘o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo’” (FISCHER, 1999, p. 42).

Relacionando à subjetivação descrita por Foucault destaco, a seguir, duas falas da Docente E:

Será que eu fiz mesmo um bom trabalho? Será que eu fiz tudo que deveria ter feito? Né, eu me pergunto isso como profissional.

[...]

Porque a gente se cobra, a gente quer ver resultado e se você não vê, Meu Deus..

Os fragmentos acima, embora demonstrem a preocupação da docente com a exequibilidade da lei e a qualidade das ações que executa, remetem a outra noção foucaultiana e utilizado em sua caixa de ferramentas⁵, a ideia do poder pastoral. O poder pastoral surgiu nas antigas instituições cristãs com o objetivo de salvação individual. Na contemporaneidade, porém, o poder pastoral assume outra lógica, não mais a de salvação da alma, como sugeriam os cristãos, mas de governo dos homens.

Para Foucault (2010, p. 280),

2. O poder pastoral não é apenas uma forma de poder que comanda; deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho. Portanto, é diferente do poder real, que exige um sacrifício de seus súditos para salvar o trono.
3. É uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a vida.
4. Finalmente, essa forma de poder não pode ser exercida sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazer-lhes revelar os seus segredos mais íntimos. Implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la.

Entendo que o poder pastoral e a governamentalidade estão presentes nas políticas públicas de inclusão de forma a subjetivar os sujeitos a operarem dentro da lógica da Educação Inclusiva, sem a possibilidade de tensionar suas formas de implementação. Equivale a dizer que o docente é subjetivado a se culpabilizar pelo insucesso do processo educativo, assumindo para si as falhas do sistema como um todo, não considerando que existem outros atores no processo inclusivo.

No que se refere a esse processo de culpabilização do professor, o *Manual educar na diversidade*: material de formação docente sugere:

⁵ Pensar a teoria como uma caixa de ferramentas significa que: a) se trata de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações. (FOUCAULT, 2001b, p. 427).

Sem dúvida, a sala de aula e os processos educacionais que envolvem docentes - e estudantes - constituem o contexto que explica em grande parte o êxito ou o fracasso acadêmico dos estudantes [...] neste sentido, a atitude e o estilo de ensino do docente representam fatores primordiais para assegurar o êxito de todos. (BRASIL, 2006, p. 65).

Em outras palavras, o texto indica que está a cargo dos docentes o sucesso ou o fracasso dos educandos, fato que também fica evidente no discurso da Docente E, citado anteriormente. Menezes e Turchiello (2012, p. 11) afirmam que a inclusão escolar é uma estratégia “[...] indispensável para o desenvolvimento social do país e opera práticas de subjetivação docente para a não problematização das ações inclusivas”. Ou seja, as práticas de subjetivação indicadas nas políticas de inclusão e de formação docente depositam sobre o professor o peso e a responsabilidade pela efetividade da inclusão.

A Docente E, indica, ainda, em seu discurso:

Porque quando a gente vê evolução de um aluno a gente fica feliz. Arrepiava-me só de falar, sabe? E quando a gente não vê a gente se cobra,... Eu errei. Alguma coisa eu fiz de errado. Tem alguma coisa errada comigo, não com o aluno. A gente se cobra.

O relato da Docente E demonstra a eficácia do governo de si desencadeado pelas políticas de inclusão. Ao referir-se ao fato de que o aprendizado do aluno está atrelado diretamente às ações pedagógicas por ela desenvolvidas, a docente carrega sozinha a culpa pela “evolução do aluno”, ou pela “não evolução padronizada”.

A fala da docente E, “*alguma coisa eu fiz de errado*” revela, ainda, a angústia em dar conta de uma política de inclusão que busca na subjetivação, dispositivos para sintonizar os desejos e comportamentos docentes a seus objetivos políticos. E, ainda, coloca o professor como parceiro do Estado, como corresponsável pelo projeto da Educação Inclusiva. Como estabelece o documento *Educar na diversidade: material de formação docente*, distribuído pelo MEC em 2006:

Professores e professoras têm um papel fundamental na construção de escolas para todos e, para realizarem sua função social como educadore(a)s, devem adquirir habilidades para refletir sobre as práticas de ensino em sala de aula e para trabalhar em colaboração com seus pares a fim de contribuir na construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas, a partir das quais os estudantes com necessidades educacionais especiais têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escolar e na comunidade. (BRASIL, 2006, s/p).

Noto, ainda, que as técnicas de subjetivação dos docentes operam no sentido de que estes utilizem e transformem suas experiências de vida para a produção e o controle de um conhecimento de matriz clínico - médico - psicológico e pedagógico. Bem como que os docentes passem a utilizar um conjunto de saberes e técnicas regrados que se constituíram numa verdade para o AEE. Dito de outra forma, a condução da conduta

dos docentes evidencia-se, nos documentos analisados, a partir do momento em que indica que compete ao professor a função de institucionalizar a inclusão, assumindo as tarefas para sua efetivação.

Essas técnicas de subjetivação docente e institucionalização da inclusão garantem e aumentam as possibilidades de gerenciamento das populações, na medida em que conduzem as condutas por meio de práticas de prevenção, segurança, normalização e controle escolar. Dessa forma, é possível criar um sistema de “mais governo com menos governo”, que condiz com a racionalidade neoliberal instituída nas políticas educacionais brasileiras.

Ainda, na lógica da subjetivação docente e da produção de práticas de governo, o documento citado anteriormente revela o caráter auto gerenciável da profissão docente, ou seja, é dada determinada autonomia aos professores para que estes busquem sua formação. Os professores caracterizam-se como um alvo de captura constante pelas redes de poder/saber que o consideram um eterno aprendiz.

Nessa esteira, a lógica da razão de Estado instituída volta-se para a produção de docentes que promovam a mobilidade dos sujeitos, integrando a formação pedagógica às ações voltadas ao indivíduo em desvio. E, ainda, docentes que busquem o auto investimento e a autogestão, embora o sucesso da escola inclusiva não dependa somente deles.

Diante do dito até aqui, é possível perceber que as ações das políticas de inclusão versam sobre um professor idealizado: um profissional que tem sido visto como um gestor da inclusão e um técnico que utiliza recursos técnicos para desenvolver habilidades específicas, não se tendo, assim, interesse pelo processo pedagógico. O que se tem é uma instrumentalização tanto na formação quanto na prática docente (VAZ; GARCIA, 2012).

Assim, como Vaz e Garcia (2012), acredito que o professor de AEE tem recebido inúmeras atribuições, talvez mais voltadas ao uso das tecnologias. A formação continuada parece estar centrada muito mais na utilização dos recursos do que nas ações e processos de aprendizagem, provocando conflitos sobre o papel do professor de AEE na escola.

Essa lógica neoliberal de Estado que vem atuando sobre a inclusão produz efeitos na subjetividade das docentes, e consequentemente, em suas práticas. Os discursos legais vinculados ao AEE servem como estratégias operacionalizadas pelo Estado para governar, normatizar, controlar o trabalho docente, seja na objetivação e/ou na subjetivação do professor do AEE. Na objetivação, porque usa o professor como objeto da sala de recursos e, na subjetivação, quando produz formas e mudanças no comportamento e nas práticas dos professores.

Para que os discursos legais sejam tomados como verdades, há uma racionalidade política que se utiliza de diferentes procedimentos considerados desejáveis, para que os envolvidos, neste caso as docentes - conduzam suas condutas de maneira adequada. Nessa lógica, são agenciadas diferentes táticas pedagógicas que possibilitem ao aluno permanecer e aprender na escola. Tais táticas são postas em ação pelo professor do AEE.

Para garantir as demandas inclusivas, o professor do AEE e sua formação são alvos de materiais que buscam conduzir os discursos da inclusão. Ou seja, a formação de professores do AEE constitui-se numa estratégia de governo muito produtiva. Um governo que age no sentido da normalização da aprendizagem e do aluno.

Essa noção de governo não se refere somente às práticas agenciadas pela instituição governamental em relação a uma população que se

quer regulamentar. Implica nas relações de poder estabelecidas nas diferentes instâncias sociais: na família, nas escolas, nos hospitais, nas fabricas, etc. O governo da população pelo Estado é apenas uma das formas dessa prática de condução das condutas (CARDOSO, 2013, p. 43).

Governar a população não é algo dado e natural. Houve deslocamentos que possibilitaram a organização das políticas de gestão da forma como conhecemos na atualidade. Essa racionalidade resultou na organização do sistema de escolarização e no grupo de sujeitos nomeados público alvo da Educação Especial. É possível, portanto, dizer que a governamentalidade contemporânea tem como aporte as políticas públicas de inclusão. Tais políticas fundamentam a formação docente que, por sua vez, sustentam o governo dos professores.

Nesta esteira, Candiottto (2011, p. 104), indica que a governamentalidade refere-se a uma forma de poder “[...] para além de uma perspectiva centrada no consenso ou na violência; estabelece o vínculo entre técnicas de si com as tecnologias de dominação, a constituição do sujeito para a formação do Estado; finalmente, ela ajuda a diferenciar entre poder e dominação”.

Candiottto (2011) sugere, ainda, que a ideia de governo de si teria como contrapartida o enfraquecimento da confiança e das resistências políticas. Em outras palavras, o governo de si resulta na construção da subjetivação. Desta forma, o governo dos sujeitos, que ocorre a partir das políticas e das biopolíticas, tenta operacionalizar formas de ordenar e controlar a liberdade, de tal maneira que a resistência seja quase nula e /ou desvantajosa.

A governamentalidade imposta a partir das políticas inclusivas passa, então, a referir-se às formas de modificar e transformar as relações consigo mesmo e com os outros. E vai, por consequência, influenciar na maneira como cada sujeito resiste às formas de sujeição, criando novos moldes de governo de si. Para Foucault (2008a) as formas de sujeição relacionam-se estreitamente com as formas de poder.

Dentre as diversas formas de governo e subjetivação relatadas pelas docentes entrevistadas está o desafio de dialogar com a sociedade em geral acerca do trabalho a ser desenvolvido pelo AEE. As formas de entendimento sobre o AEE, e até mesmo sobre a Educação Especial, nas diferentes instâncias, revela-se nas falas da docente E.

Aquele desafio que você tem de conversar, que você é xingado e nem sempre você está com o psicológico preparado para levar um xingão.

Você só tem um aluno, uma hora, não faz nada. Tanto que quando fiz a prova do processo seletivo uma amiga minha falou: Aí, que bom, não faz nada!

Ah! não faz nada, ganha para não fazer nada. Ou ganha para quê? Para ficar ali uma hora e meia com um aluno.

Tais narrativas demonstram que a Educação Especial, na figura do AEE, deixa dúvidas em relação à sua função e atuação. Ainda, falta entendimento sobre a atuação do professor do AEE e o papel que ele desenvolve. Ao relatar que as colegas de trabalho afirmam que “*no AEE não faz nada*”, a Docente E revela a provisoriidade de sua atuação e a

relação de poder atuante sobre si mesma. Nesse sentido, Foucault (2013, p. 192), afirma que

A eficácia do poder, sua força limitadora passou, de algum modo, para outro lado – para o lado de sua superfície de aplicação. Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. Em consequência disso mesmo, o poder externo, por seu lado, pode aliviar de seus fardos físicos; tende ao incorpóreo: e quanto mais se aproxima desse limite, mais esses efeitos são constantes, profundos, adquiridos em caráter definitivo e continuamente recomeçados: vitória perpétua que evita qualquer defrontamento físico e está sempre decidida por antecipação.

Diante disto, é possível dizer que os discursos legais atuam sobre os sujeitos de maneira a influenciar seus comportamentos e formas de atuação no AEE, contribuindo nas relações de manutenção das estruturas de poder e controle dos sujeitos.

CAPÍTULO III: O DISCURSO DOS DOCENTES: EXPERIÊNCIAS DE GOVERNAMENTALIDADE E SUBJETIVAÇÃO

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2005, p. 55).

Início este capítulo direcionando-me mais efetivamente à análise das materialidades empíricas geradas durante as entrevistas narrativas, com professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado. Utilizo como ferramentas analíticas principalmente as noções de governamentalidade e subjetivação, adotadas por Foucault, para tensionar como as normativas legais têm operado no governo dos docentes e no controle do risco nos processos de inclusão/exclusão.

Os agrupamentos temáticos surgem, a partir dos elementos mais recorrentes e relevantes das entrevistas narrativas e, pensados à luz da perspectiva foucaultiana, possibilitam analisar os desafios docentes para atuação no Atendimento Educacional Especializado.

O amparo teórico permite conhecer a riqueza e o enredamento da pesquisa em educação. No entanto, é a geração das materialidades que permite dar corpo e sentido àquilo que buscamos. Ao escutar e trabalhar com os relatos das docentes, foi possível perceber a dinâmica e a complexidade do trabalho no AEE. Cada relato narrado de forma peculiar apresentou-me as intensas iniciativas, as descobertas e muito mais, as dificuldades, os fracassos e os limites da inclusão como política instituída.

Para a realização desta pesquisa foram necessárias algumas aproximações, uma escuta atenta e um olhar vigilante para fazer as escolhas. Foi indispensável, nesta etapa, rigor e sensibilidade, já que o envolvimento com um universo tão pulsante é inevitável.

Agradeço imensamente às cinco docentes entrevistadas, que me atenderam com prontidão e dedicaram parte do seu valioso tempo, a fim de contribuir com esta pesquisa, dividindo comigo suas angústias e desafios, revelando-se no choro pelo avanço e sucesso de seus educandos, demonstrando o afeto pelas famílias e o orgulho por trabalhar no AEE.

3.1 A formação inicial e continuada do professor do AEE: imperativos legais e processos de subjetivação

A política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva adotada pelo país desde 2008, que pressupõe “[...] transformar o sistema educacional em um sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2008a, p. 04), operou mudanças na formação e na atuação dos professores, tanto da escola regular quanto dos professores que atuam na Educação Especial.

Com relação aos professores da escola regular, estes passaram a ter com constância, em suas turmas, alunos da Educação Especial. Os professores da Educação Especial tiveram duas significativas mudanças na ação docente. Primeiro, a mudança de *lôcus* de atuação, ou seja, antes podiam atuar em diferentes serviços (escolas ou instituições especializadas, classes especiais, salas de recursos), passando a ocorrer,

predominantemente, nas Salas de Recursos Multifuncionais e como segundo professor e turma. E, ainda, de uma atuação mais especializada com atendimento individualizado, para uma atuação mais abrangente. Em outras palavras, tal professor passa a atuar com alunos com diferentes deficiências. “O modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de Educação Especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade” (GARCIA, 2013, p. 115).

Diante da necessidade de dar conta da multiplicidade e abrangência de atendimentos a serem realizados, o professor da Educação Especial passa a ser, nas palavras de Michels (2011), um gestor de recursos de aprendizagem, ou seja, precisa administrar, a todo o momento, a produção de novos conhecimentos.

A formação docente parece seguir a lógica neoliberal e atender às finalidades do Estado, pois, “[...] sujeitos que regulam sua própria conduta exigem um mínimo de investimento de poder, já que cada um é pastor de si mesmo” (MACHADO, 2011, p. 67).

No terreno da formação docente para inclusão, é possível verificar essa dinâmica. Ou seja, os professores são estimulados a gestar sua própria formação, suas aulas e suas atitudes inclusivas, a exemplo do que determina o material para formação docente distribuído pelo MEC através da Secretaria de Educação Especial em 2006. “Neste contexto, entende-se que constitui um grande desafio garantir o apoio ao docente para que ele (a) possa se responsabilizar por seu próprio processo de aprendizagem e não ter medo de assumir riscos ao inovar as práticas de ensino” (BRASIL, 2006, p. 23).

O relato da Docente A, descreve essa dinâmica pela constante busca pelo aperfeiçoamento e inovação na prática inclusiva.

Tenho graduação em Pedagogia, para séries iniciais e educação infantil. Antes de terminar a graduação eu já fui para a pós, fazer a pós. Daí eu fiz a pós em séries iniciais e educação infantil. Daí a gente fez esse curso a distância do AEE, pela Universidade Federal de Santa Maria. Além da especialização do AEE, eu fiz mais um curso de especialização pela Universidade Federal de Uberlândia, em língua de sinais. Eu fiz mais um de altas habilidades e superdotação pela Federal de Uberlândia de 240 horas. (Docente A)

Essa lógica revela que a formação do docente polivalente é uma estratégia econômica, mas ela só pode se efetivar na medida em que o professor deixar se subjetivar os investimentos de poder. Essa relação entendida por Foucault como processos de subjetivação pode se dar, segundo Revel (2005), de três modos, dos quais apenas um nos interessa, neste momento: “as práticas divisoras”.

Segundo Revel (2005), as práticas divisoras atuam no sentido de dividir “[...] o sujeito no interior dele mesmo, para classificá-lo e fazer dele um objeto” (p. 82). Essa forma de poder investida sobre o sujeito utiliza diferentes técnicas de governamentalidade. Dito de outra forma, o foco na formação humana, não pode ser perdido de vista, mas retrabalhado com o intuito de atingir sua finalidade.

Em estreita relação com os processos de subjetivação emerge na atualidade, uma nova discursividade com excepcional poder de persuasão, deslocada do setor empresarial diretamente para o setor educacional. Segundo Costa (2009), a *cultura empreendedora* chega ao sistema educacional festejada pelos diferentes setores da sociedade e busca fazer dos indivíduos microempresas. “Esses são caracterizados

pelos seguintes traços: são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. (p. 181)”.

A proposta de cultura empreendedora revela-se claramente nos relatos das Docentes A e E:

Os cursos eles dão só aquele inicial, mas você tem que buscar, você tem que ler. Você tem que procurar. (DOCENTE A)

Então, na verdade, LIBRAS eu sabia bastante, mas daí eu esqueci porque eu nunca tive aluno surdo. Mas ano que vem a minha principal meta é fazer o curso de LIBRAS (DOCENTE E).

A ideia de se tornar um empreendedor de si, um empreendedor na escola vem se disseminando e sendo vista como algo bom e decisivo, não só para o sucesso individual, mas para a efetivação das políticas inclusivas no país. O relato das Docentes A e E revela exatamente isso: a busca pelo sucesso individual e a efetivação das políticas, a partir de um esforço próprio e não mais coletivo.

Numa busca breve, *on line*, é possível verificar a crescente oferta de livros, manuais e cursos de capacitação que propõem o empreendedorismo no solo educacional. Nesta esteira, Costa (2009) sugere que a iniciativa, a inovação e o aprender a aprender aparecem como elementos muito mais significativos do que o trabalho em equipe e o ensino. “A cultura do empreendedorismo funciona de modo a fragmentar os indivíduos em mônadas, cada uma ficando responsável apenas por si mesma” (p. 182).

Ao relatar que após a formação inicial, “[...] *você tem que buscar, você tem que ler, você tem que procurar*”, a Docente A revela a faceta do empreendedorismo no meio educacional. Nesta esteira, cabe ao professor estar em constante busca por conhecimento. Ele se torna responsável pelo seu aprendizado, liberando o Estado da função de formador e assumindo a corresponsabilidade pelo triunfo acadêmico dos educandos. Nesta busca pela formação contínua, o professor é subjetivado a assumir o compromisso com a formação, mesmo fora de sua carga horária de trabalho.

A Lei nº 11.738, sancionada em 16 de julho de 2008c, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica regulamenta a disposição constitucional (alínea e do inciso III do *caput* do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias), dispõe, em seu art. 2º inciso 4º, que: “[...] na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Em outras palavras, a referida lei garante um mínimo de 33% de hora atividade aos professores (numa carga horária de 40 horas), para cursos de aperfeiçoamento, planejamento e demais atividades didáticas. No entanto, o relato da Docente D, nos traz outro elemento:

Tem a LIBRAS que a prefeitura oferece, mas daí é fora do horário. (DOCENTE D).

Esse relato dá visibilidade às práticas de subjetivação docente, operadas através das políticas de inclusão. Ou seja, a governamentalidade neoliberal aparece operando sobre as docentes, no movimento de

responsabilizá-las pela formação, mesmo quando essa ocorre fora das normas descritas pela legislação.

Baseando-se nas ideias de Simons e Masschelein (2015, p. 342),

A norma é ter dedicação permanente para encontrar ou construir o próprio destino, ‘fazer planos’ e aprender. Por consequência, aprendizagem ideal pressupõe, hoje em dia, um tipo de virtude ambiental, de ‘raciocínio estratégico’ ou a habilidade de ler o ambiente, de julgar as potencialidades em termos de utilidade, de prever necessidades, de arriscar-se para tornar-se excelente.

Em outro momento, a Docente E revela que tem como meta principal para o próximo ano o curso de LIBRAS. Tal trecho indica que uma vez governamentalizado e subjetivado de acordo com os objetivos do Estado neoliberal, o sujeito está apto a buscar, prontamente, a efetivação das políticas de inclusão, através de um esforço individual. “Essa exigência do novo capitalismo de mobilizar, em seu favor, a potência de individuação de cada um, não é outra coisa senão uma das expressões do exercício do que Foucault chama de governamentalidade neoliberal” (COSTA, 2009, p. 180).

O que vemos aqui é a expressão de que professores são capturados por uma complexa teia de discursos das políticas e encorajados a fazer a “boa escola” e “ser o bom professor” (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p. 188). Para Foucault (1986, p. 209), “[...] os discursos não devem ser entendidos como determinações impostas de fora do pensamento de indivíduos ou habitá-los a partir de dentro”. Eles aparecem a partir das maneiras em que os professores são capacitados a trabalhar em si mesmos, ou seja, pelas formas de capacitar-se constantemente e, a partir daí, obter sucesso.

[...] nessas formas de ‘governar’ escolas, há uma série de posições de sujeito que sinalizam sucesso, melhoria e excelência. Eles oferecem os prazeres do desempenho para aqueles que podem habitar essas posições com um senso de realização, embora eles têm como premissa o posicionamento de ‘outros’ fora de tais prazeres. Esses ‘outros’ podem estar sujeitos a formas mais antigas e mais primitivas de poder ou diferentes discursos de “anormalidade” (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p. 189).

Em suma, é possível dizer que a mobilização do sujeito em tornar-se aprendiz durante toda a vida é considerada condição essencial para o conforto e a prosperidade na sociedade.

Os relatos das cinco docentes entrevistadas – três delas com formação em Pedagogia, uma delas com formação em Educação Especial, e uma com formação em Ciências Biológicas – revelam que os processos de formação inicial e continuada são expressão das políticas desenvolvidas em nível nacional, desde a década de 2000. Ou seja, ambas têm formação em nível de graduação e possuem o curso de AEE, para garantir sua atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais.

As docentes entrevistadas evidenciam, em seus relatos, o desejo de atender os princípios da escola inclusiva, a angústia em dar conta da formação e a preocupação com a fragilidade dos processos educativos.

As docentes relatam, em diferentes momentos das entrevistas:

E atualmente eu estou fazendo uma pós em neuropsicopedagogia clínica pensando em melhorar o meu trabalho lá na sala de recursos. (DOCENTE B)

Às vezes a gente se reúne para grupo de estudo só que na verdade nos é que temos que dar esse curso. Por exemplo, é autismo, daí somos nós que temos que falar sobre o autismo e eu acho que teria que vir de lá (secretaria). (DOCENTE D)

[...] pais não levam a sério. E aí fica quebrado o trabalho da gente, porque você tem que auxiliar os professores em sala de aula, mas se você não conhece o aluno, se o aluno não vem como é que você vai ajudar? (DOCENTE B)

Os relatos descritos acima demonstram que a intervenção pedagógica é permeada por crenças, sentimentos e formas de ser professor. As atividades desenvolvidas pelas professoras não tratam exclusivamente de práticas pedagógicas perceptíveis. Para Lara *et al.* (2010) é preciso reconhecer e significar dimensões menos evidentes em tais processos. E, ainda, que a relação entre professor e aluno é um processo que reflete a construção subjetiva de ambos, que gera esperanças, insatisfações etc. Ao referir-se aos processos ocorridos na escola entre professor e aluno, a autora sugere: “Nesses, tão importante quanto os conteúdos ensinados e aprendidos, é o molde relacional que se imprime na subjetividade dos sujeitos (LARA *et al.*, 2010, p. 51)”.

Os processos de subjetivação acerca da docência no AEE podem ser diretamente relacionados ao rol de atribuições e exigências impostas pelas normativas legais para sua execução, e buscam conduzir os diferentes atores da comunidade escolar a atuarem de forma efetiva no projeto de Educação Inclusiva.

3.2 Um dia no AEE: atribuições e provocações

Desde 2008, com a disseminação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a discussão em torno da Educação Especial tem assumido novos contornos. Mudou-se o *locus* de atuação dos docentes e, a Educação Especial, tida antes como um sistema paralelo de ensino, assume papel de modalidade que perpassa todos os níveis e etapas.

Ao perceber tal expressividade, a partir de minhas leituras e minhas práticas, observo um grande número de desafios postos com relação à infraestrutura física e humana, mas, mais efetivamente, com relação às ações pedagógicas que dão suporte às diretrizes da atual política. Em outras palavras, percebo os docentes como linha de frente nos processos de inclusão, e vejo-os imersos em atribuições e afazeres que nem sempre estão ligados diretamente à prática pedagógica. Exemplo disso é o que relata a docente E:

A gente é exigida e como eu sou nova, a gente quer fazer tudo certinho e a minha articuladora falou: Olha, tem que fazer assim, assim, assim, tem que fazer isso, isso, isso; e eu fui fazendo tudo conforme ela mandou.

Dentre as atividades descritas pelas normativas referentes ao Atendimento Educacional Especializado, através do Decreto 6.571 de 18

de setembro de 2008 e da Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, que instituem as diretrizes operacionais para o AEE estão: Estudo de caso, plano de AEE, ensino do sistema Braille, do uso do Soroban, do Tadoma, estratégias para autonomia no ambiente escolar, orientação e mobilidade, ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva, ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa – CAA, ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos, estratégias para enriquecimento curricular, profissional de apoio, tradutor/intérprete da língua brasileira de sinais/língua portuguesa, guia intérprete.

Acredito que dar conta de todas as atribuições descritas acima é uma tarefa árdua. A angústia com relação à quantidade de atribuições presentes nas normativas aparece no relato da Docente C, e revela a preocupação em atender à especificidade de cada aluno, de cada processo de ensino. E, ainda, de responder às demandas de fora da sala do AEE, na assessoria à professores, no planejamento e na adequação curricular.

Com relação às atribuições eu vejo que é bastante, ainda mais quando se tem bastante alunos. Porque como eu tenho 22 alunos eu preciso pensar um plano individual para 22 alunos, são 22 avaliações (DOCENTE C).

Tem em torno de 12 segundas professoras para conversar, para pensar um processo de mediação juntos, é muita turma para você ir, então assim, às vezes as atribuições... você faz tudo que eles pedem mas se torna extremamente corrido, para você dar conta de tudo que eles pedem. (DOCENTE C)

Nesta esteira, Vaz e Garcia (2016) sugerem que o professor do AEE acaba se tornando um “professor multifuncional”. Em tal conceito, destacado pelas autoras, o professor do AEE aparece como um recurso da política de inclusão. “É multifuncional na atuação, a qual carrega em suas atribuições elementos de técnico dos materiais adaptados e gestor da política no interior da escola, afastando-o do ato de ensinar os conhecimentos científicos” (VAZ; GARCIA, 2016, p. 07).

Em outras palavras, tal professor precisa atender às demandas da comunidade escolar, da Política Nacional de Educação Inclusiva e, ainda, ater-se ao planejamento pedagógico e funções burocráticas.

A perspectiva foucaultiana permite-nos compreender que nos tornamos o que somos por relações de saber e poder, que estabelecemos com os outros e conosco mesmos. Aqui, as práticas de subjetivação e governo voltam à cena. Elas aparecem, nas políticas inclusivas, operando na formação de indivíduos por intermédio da condução restrita das ações de cada sujeito envolvido. Ou seja, através de diferentes táticas e estratégias de governo, buscam conduzir permanentemente, as ações e a conduta dos sujeitos.

Nesta perspectiva, chamo a atenção para o efeito de subjetividade e governo estabelecidos no discurso da Docente C. Ao referir-se ao tempo de que dispõe para planejamento das atividades. A docente revela que devido à quantidade de alunos que atende, e ao fato de ter que se deslocar de uma escola para outra durante o horário de trabalho, perde o seu momento de intervalo.

Eu não consigo fazer mais planejamentos, eu tenho segunda e quarta-feira cheias e quinta; então segunda, quarta e quinta nem intervalo eu consigo fazer. Porque não dá tempo, até porque como eu

tenho aluno lá na educação infantil e eu tenho aluno aqui e são só dez minutos de intervalo; até organizar a sala, fechar e subir e organizar aqui, não tem como fazer intervalo. Então, geralmente nesses dias eu não consigo fazer intervalo. (DOCENTE C).

Este relato me faz pensar na materialidade dos discursos legais, ou seja, como estes constituem e estruturam as relações estabelecidas na escola pelas normativas. “Além de referir-se àquilo que é dito, a materialidade do discurso refere-se àquilo que não é dito e que concerne a gestos, atitudes, comportamentos e organização do espaço” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 778). Dito de outra forma, o discurso da Docente C reflete as relações de poder-saber colocadas em ação e produtoras de significados, de práticas, de sujeitos etc., pelas políticas de inclusão.

As recorrências discursivas descritas acima revelam a produção de relações de governamentalidade de si e dos outros e, ainda, indicam a fabricação de subjetividades, como a mobilização para a efetivação das políticas de inclusão na atualidade.

Ainda, no viés da fabricação de subjetividades, as práticas aí constituídas e relatadas a seguir pelas Docentes A e E revelam que as políticas de inclusão, ao conduzirem os sujeitos para assumirem a responsabilidade pelos que não apresentam condições de investimento em si, indicam a presença de elementos como a benevolência, a caridade e a compaixão, ainda inseridas nas práticas escolares.

Mas ele tem sérios problemas que a gente vai pedir para a mãe encaminhar ele com um neuro para fazer novos exames. Só que a gente tem que ter um tempo também para chegar na mãe e conversar com ela; porque essa mãe sofreu bastante, esse filho era trigêmeo, [...] as irmãzinhas dele faleceram e ele foi o único que sobreviveu. [...]. Ele, quando saiu do hospital, saiu com os dois bracinhos quebrados (choro).. (silêncio)... Ele tinha a doença dos ossos de vidro. Mas assim, ele é bem querido, ele é da terceira série. (DOCENTE A)

Pieczkowski (2014) sugere que “[...] muitas das práticas docentes frente à inclusão estão impregnadas do poder pastoral, da lógica dos benfeitores, dos filantropos que permearam os caminhos da Educação Especial” (p. 139). Nesse sentido, a fala das docentes parece estar relacionada diretamente ao amor do homem pelo ser humano, ao amor pela humanidade. Esse gesto de compaixão nada tem a ver com lucro, com apropriação de valor ou bem, neste gesto involuntário. Segundo Menezes (2011), está implícito o caráter moral instituído socialmente, durante muito tempo e ainda presente nas práticas escolares.

Quando você vê a evolução do aluno eu choro, eu tenho vídeos que o aluno está evoluindo e eu estou filmando e estou chorando, sabe. (DOCENTE E)

A fala descrita acima representa a face da benevolência e da filantropia ainda muito presentes na Educação Especial. Esse caráter moral citado por Menezes (2011) aparece também no relato da Docente A, quando refere-se à disposição de materiais didático-pedagógicos nas salas de AEE. Segundo ela, há ainda dificuldade na diversidade de materiais a serem utilizados nas suas aulas.

A gente às vezes ganha de alguém materiais, que era do filho, principalmente os professores né. Ah meu filho não usa mais, cresceu, vou dar esse jogo para você. Você quer? Claro, é usado, a gente aceita, é de coração, né. Mas é enfrentado bastante dificuldade com relação aos materiais pedagógicos. (DOCENTE A).

Tais narrativas apresentam elementos que nos garantem afirmar que o espaço da Educação Especial ainda não foi garantido dentro da escola regular, ou seja, as atividades a serem desenvolvidas pela Educação Inclusiva ainda estão marginalizadas e não representam as normativas legais. Quando se refere ao fato de que recebe doações de materiais e jogos para realização das atividades na sala de AEE, a Docente A revela a falta de recursos pedagógicos para dar suporte às suas aulas. Por outro lado, revela, ainda, que está muito presente na prática da Educação Especial o caráter filantrópico e que as ações da educação inclusiva ainda representam muito mais a assistência do que o caráter pedagógico e de aprendizagem.

Os relatos registram as limitações e as angústias das docentes que remetem ao trabalho profissional as falhas no processo e o insucesso do educando, “[...] esse modo de subjetivação [...] que conduz o indivíduo a um trabalho de si para consigo pelas tecnologias do eu” (MENEZES, 2011, p. 145).

Amparando-me em Foucault, sustento que as tecnologias do eu podem ser definidas como aquelas nas quais o sujeito estabelece relações consigo mesmo ou, ainda, são as tecnologias pelas quais o indivíduo produz e transforma as experiências que tem consigo mesmo.

Nas palavras de Foucault, as tecnologias do eu

[...] permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 48).

É principalmente a partir da ideia de tecnologias do eu que Foucault nos fornece ferramentas para compreender os modos de subjetivação que conduzem o sujeito a um trabalho de si para consigo mesmo (LAROSSA, 1994, p. 56).

Ao operar com o conceito de tecnologias do eu, é possível compreender como os sujeitos da educação inclusiva são capturados por uma racionalidade neoliberal. Tal racionalidade é imposta pelos discursos inclusivos, e opera na condução dos sujeitos, fabricando “subjetividades inclusivas” e produzindo a sensação de inclusão.

A inclusão tida, portanto, como uma estratégia educacional, utiliza técnicas capazes de criar nos indivíduos diferentes práticas de empoderamento. Em outras palavras, segundo Lopes e Fabris (2013), a busca pela inclusão se dá nas relações de poder assumidas em parceria entre Estado e mercado, “[...] ambos e juntos criam formas de condução de cada indivíduo de modo a criar uma inter-relação de dependência financeira” (p. 40).

Esta parece ser uma das principais diretrizes da escola inclusiva: a produção de formas de subjetivação que levarão os sujeitos a se convencerem de que podem fazer suas próprias escolhas, com autonomia

e liberdade. Cabe, portanto, à esta escola, produzir sujeitos capazes de potencializar maximamente suas capacidades e habilidades.

Tal ideia sustenta-se na utilização de dispositivos de normalização que buscam capturar qualquer desvio da norma evidenciando a ideia de normalidade, conduzindo os sujeitos a operar na lógica da inclusão em todas as ações desenvolvidas.

Na lógica da normalização dos sujeitos, Morgenstern (2009) sugere que todos os sujeitos sociais estão sob a ótica do gerenciamento do risco, e não apenas as pessoas com deficiência. Segundo a autora, os sujeitos são subjetivados a agirem de forma a governar a si mesmos, diminuindo, assim, os riscos apresentados à sociedade. “A inclusão coloca-se na ordem do controle, da flexibilidade e volatilidade, onde o controle se dá sobre todos e cada um, fazendo com que cada sujeito seja capaz de seu *autogoverno*” (MORGENSTERN, 2009, p. 51).

Para Lopes e Fabris (2013),

[...] todos, de algum modo, ao se tornarem empresários de si mesmos, assumem o risco de gerenciar a própria vida e a vida daqueles que integram a sua rede de relações. Todos devem participar ativamente de gradientes de produtividade, ou seja, todos devem ser capazes de se manter incluídos, mesmo que com a tolerância dos pares. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 40).

Ao ligar tal ideia à Educação Especial, amparo-me em Morgenstern (2009), para enfatizar que o gerenciamento das pessoas com deficiência precisa dar-se por “*experts*”, ou seja, por pedagogos, educadores especiais e demais profissionais da educação que se tornam “responsáveis pela gestão da vida desses indivíduos”. A estes profissionais cabe a tarefa tanto de “[...] identificar o que há de ‘errado’ com tal sujeito quanto indicar a melhor forma de tratá-lo e, por que não dizer, de gerenciar o problema” (LUNARDI, 2006, p. 184).

A escola passa a ser, portanto, o local ideal para se administrar, através de processos de objetivação e subjetivação, os riscos oferecidos para si e para os outros. E, ainda, é através da escola que os indivíduos são convocados a participar dos movimentos de inclusão, tornando-se agentes de controle do risco.

Neste sentido, a sociedade e a escola Contemporânea têm buscado práticas de subjetivação que sejam múltiplas, e que considerem a permanente mudança dos sujeitos, portanto, a busca por novas práticas de subjetivação ocorre regularmente.

Nesse contexto, o foco das ações de governo e subjetivação deixam de ser o sujeito e passam a ser a escola e seus processos, suas práticas. Numa sociedade que se intitula inclusiva, as ações de subjetivação estabelecidas na e pela escola garantem que os sujeitos tenham condições de inserir-se na sociedade, promovendo a prevenção e a manutenção do gerenciamento de risco.

Neste cenário, o professor aparece como responsável pela efetivação e pelo sucesso dos processos de inclusão dentro e fora da escola e, ainda, é considerado responsável por essa gestão de risco discutida anteriormente. Cabe a ele, portanto, gerenciar os processos de inclusão, garantindo que nenhum indivíduo possa desviar-se da norma.

Neste sentido, apresento a fala do Docente A, que demonstra, em seu relato, a necessidade de garantir o controle da aprendizagem do aluno, de assegurar-se do controle e do gerenciamento do risco que este indivíduo, sem medicação, pode oferecer. Ressalto, aqui, que o risco ao qual tenho me referido até o momento, não diz respeito “a causa de um

dano", mas por ser "[...] uma regra segundo a qual se há de repartir a respectiva responsabilidade." (EWALD, 2000, *apud* LUNARDI, 2006, 185).

Daí já tem aquele outro pai que não te relata isso, que esconde, que não conta que não tá dando medicação e aí você não sabe como trabalhar com esse aluno porque você acha que ele tá sendo medicado, e que tem algo errado e que você precisa mudar e que é você que está errada. (DOCENTE A)

No relato da docente A é possível perceber como os professores são subjetivados, a mobilizarem-se na garantia da escola inclusiva. Ao ser convocado a assumir tal função, o professor se torna colaborador no desenvolvimento de práticas de condução tanto das famílias, quanto dos alunos e dos demais colegas.

Ao analisar tal relato, percebo que as narrativas das docentes atuantes no AEE ainda carregam consigo concepções clínicas de Educação Especial. Destaco que na perspectiva foucaultiana a análise do discurso não tem interesse em discorrer sobre a existência de coisas, mas de entender como os significados são produzidos a partir da atuação dos sujeitos e das relações sociais.

Para Thoma (2006), o discurso clínico é ainda o que prevalece nas representações dos sujeitos com necessidades especiais. Segundo a autora, existe muito fortemente a ideia de normalizar esses sujeitos e a representação feita deles é sempre dizendo o que lhes falta, o que não conseguem dar conta ou realizar sozinhos. Neste sentido, a Docente A anuncia a necessidade de medicar seu aluno, a fim de garantir que sua aprendizagem ocorra dentro da normalidade. Pouco ou nada se discorre acerca das condições que produzem ou garantem a aprendizagem.

3.3 Atendimento Educacional Especializado – AEE: da obrigatoriedade à exequibilidade da proposta

A formação inicial e continuada de professores tem sido alvo de muitos programas e políticas nacionais reforçadas pelos movimentos e acordos internacionais. Estes movimentos vêm sendo sentidos com maior força desde 2003, quando da implantação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Esse foi um momento em que as políticas de inclusão passaram a ser adotadas pelos municípios, havendo, a partir daí, a disseminação das Salas de Recursos Multifuncionais, onde acontece o Atendimento Educacional Especializado.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, apoia os sistemas de ensino na implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A proposta é atender alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular das escolas estaduais e municipais, nas quais os alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento estejam matriculados.

Em paralelo à implantação das salas de recursos acontece, desde 2007, um Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado, totalizando 40 horas anuais, ofertado pelas Redes Municipais de Ensino. Essa formação tem como objetivo disseminar as políticas inclusivas nos municípios do país e é parte da atual política para a Educação Especial no Brasil.

Tendo em vista toda essa dinamicidade na direção de uma Educação Especial inclusiva, parece fundamental pensar que alguns

desses movimentos e políticas de inclusão são discursos que perpetuam certos regimes de verdade, que se utilizam de poder para garantir o governo dos sujeitos e das populações. O conceito de regimes de verdade é apresentado por Foucault como aquilo “[...] que constrange os indivíduos a esses atos de verdade [...], que define, determina a forma desses atos e estabelece para esses atos condições de efetivação e efeitos específicos” (FOUCAULT, 2014, p. 85).

Ainda, segundo Foucault, cada sociedade possui seu regime de verdade, sua “política geral de verdade”. Os regimes de verdade podem ser entendidos, na perspectiva foucaultiana, como aqueles discursos acolhidos e assumidos como verdadeiros; estão, geralmente, centrados na cientificidade dos discursos e nas instituições que o produzem e são utilizados largamente pela produção econômica e pelo poder político.

Portanto, pontuo a partir das análises realizadas e das materialidades coletadas, que as políticas para a Educação Especial vêm assumindo esse caráter geral de verdade e se caracterizando como um imperativo⁶ de Estado, articulada na formação inicial e continuada dos professores de AEE.

A inclusão é tida, aqui, como imperativo de Estado, já que é disponibilizada a toda a sociedade e, desse modo, deve ser assumida por todos os sujeitos e instituições como compromisso. Seu caráter de imperativo se dá pela sua abrangência e imposição/obrigatoriedade, onde ninguém pode deixar de cumpri-la.

Na Contemporaneidade, a inclusão ocupa lugar de imperativo de Estado. Imperativo porque o Estado toma a inclusão como um princípio categórico, que, por ser assumido como evidente por si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção (LOPES et al., 2010, p. 6).

Nesta lógica, a educação aparece como uma ferramenta que permite governar a população, a partir das políticas que normatizam e regulam as ações acerca da inclusão.

A respeito disso, evidencio o relato da Docente C, que assume o compromisso imposto pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. A referida Resolução propõe como função do professor do AEE, “I - Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (ART. 13).

Nesse sentido, a Docente C relata:

O tempo para planejar, eu vejo que teria que ter um pouquinho mais de tempo para pensar mesmo individual. Tem que confeccionar muitas coisas e às vezes a gente não dá conta e tem que levar para casa. E essa coisa mais prática de jogo, se precisa fazer geralmente eu levo para fazer em casa porque às vezes não dá tempo, confecção de livros, enfim. (DOCENTE C).

Tal relato expressa que para garantir a exequibilidade da proposta, a Docente C assume o compromisso de produzir materiais e planejar fora

⁶ Refere-se a um princípio geral e incondicional, imposto a todos, a todo o tempo, independente de status. (WANZELER, 2011, p. 43)

do horário de expediente. Já a Docente A relata a preocupação com a efetivação das atribuições e revela não conseguir colocá-las em prática como estão previstas na legislação.

Eu acredito que muitas atribuições que tem na legislação necessitariam ser revistas, que nem tudo que a gente vê na legislação a gente consegue por em prática. (DOCENTE A).

Ainda, ao referirem-se à amplitude das atribuições presentes nas normativas legais, as docentes entrevistadas revelam a inquietação por recair sobre elas todas as expectativas de inclusão na escola. Demonstram a preocupação, de ter que dominar todo o entendimento acerca das deficiências e assessorar os diferentes públicos envolvidos nos processos inclusivos.

[...] a sala de recursos nas escolas é você e você. Você não tem como pedir ajuda para a coordenação, porque não é uma coisa que elas dominam. Elas não entendem, não é da área delas. Então, tu chegas à sala e se vira. O que é recorrência em relação à Educação Especial na escola, elas vêm recorrer a você. Tu também não pode não saber nada. Tu tens que saber. E tem coisas que tu tens que ir buscar. (DOCENTE D).

Na verdade você tem que assessorar todos da escola, até gestor. (DOCENTE E).

Além da preocupação com a amplitude das atribuições, também emerge do discurso das docentes a preocupação e a incerteza referente aos processos de seleção e a rotatividade de professores durante um mesmo ano letivo, ou a cada ano, o que, segundo elas, acaba dificultando os processos pedagógicos no interior das instituições.

Porque essa vaga é muito difícil, quase nunca tinha professor certo que ficava o ano inteiro, sempre era professor que vinha ficava um pouco, daí vinha o outro. (DOCENTE E).

Segundo o relato das docentes, não há concurso⁷ para efetivação no AEE. Participam, a cada período, de um processo seletivo e de escolha de vagas num contato de ACT (Admitido em Caráter Temporário). A duração do contrato é relativa ao ano letivo, ou seja, por exemplo, de 15 de fevereiro de 2018 a 20 de dezembro de 2018. Após esse período, o contrato se encerra e ocorre novo processo seletivo, com prova escrita e de títulos.

Eu acho que a questão da efetivação seria bom, até porque assim, a gente nunca sabe para onde a gente vai, e quando a gente vai conseguir aula. [...] Que você sabe que você tem uma prova para fazer e você não sabe se você vai bem ou se você não vai; se você vai ficar bem classificada, e você não sabe

⁷ Após a realização das entrevistas narrativas, ocorreu no início de 2018, a abertura de um edital de concurso público para efetivação no AEE. O edital disponibilizou 30 vagas. Neste processo foram aprovados/as 43 candidatos, a previsão para efetivação das vagas é para o segundo semestre de 2018.

que lugares que vai ter vaga... é sempre aquela incerteza. (DOCENTE C).

Sobre a formação dos docentes atuantes no AEE, a Docente B relata:

Então para você trabalhar no AEE no mínimo tem que ter a formação de Educação Especial. Deveria ser a base isso, mas não tá sendo isso. Então, eu que esforcei, específico na minha área, pensando na Educação Especial não fico dando pulo para lá e para cá. Então um professor de artes fez um curso de AEE, tem uns que fizeram acho que online. (DOCENTE B).

Porque não basta eu ter uma formação de AEE. [...] Comentaram comigo, lá da Secretaria de Educação, que receberam professores esse ano na sala de recursos que não tinham noção do que era o plano de AEE. (DOCENTE B).

Nesse sentido, entendo que existe uma mecânica de poder/saber atuando sob a formação docente que já capturou os professores do AEE, e que estes clamam pela formação como fonte de garantia da inclusão. O movimento de formação docente caracteriza-se quase como um dispositivo que produz e governa os professores. Os discursos “[...] são incorporados em uma gama de artefatos e práticas que trabalham para estabelecer e manter a normalização do aluno, do professor e da escola” (BALL; MAGUIREB; BRAUN, 2016, p. 189-190).

Da mesma forma que atua sobre os alunos, professores e a escola, acredito que a atual política inclusiva analisada à luz de diferentes autores vem interpelando estados e municípios, a assumirem a responsabilidade pela Educação Inclusiva, propondo novas ações e redefinindo competências e responsabilidades. Dito de outra forma, ao tornar-se um imperativo de Estado, a inclusão vem acompanhada por processos de precarização do trabalho docente, de sobrecarga no cumprimento de horários e tarefas e de enfraquecimento nas relações coletivas na construção do conhecimento científico.

O relato da Docente C revela este contexto. Ou seja, a quantidade de atribuições e tarefas a serem desenvolvidas acaba por dificultar a qualidade do processo educativo. Ao dizer que não consegue atender a aluna “*nem o tempo igual os outros*”, a Docente C, sinaliza para uma série de fissuras na exequibilidade da proposta.

Uma das alunas da educação infantil eu acabo nem conseguindo atender uma hora e meia, porque eu atendo ela na primeira aula na segunda-feira e na terceira na quarta-feira. Então, não chega fechar nem o tempo igual aos outros. É bastante aluno, às vezes você tenta dar o melhor, mas às vezes uma coisa ou outra escapa. (DOCENTE C).

Ao referirem-se aos desafios impostos pela Política Nacional de Educação Inclusiva, as docentes entrevistadas ressaltam que inúmeros entraves dificultam a efetivação da política no dia-a-dia do AEE. Elas revelam, portanto, a contradição entre os ditames da política e a realidade da escola. Apresentam como dificuldades encontradas a relação com as famílias, a estrutura física e de material, a rotatividade de escolas e

professores etc., elementos que reforçam as análises e sugerem que embora o instrumento legal demonstre um avanço na caminhada da Educação Especial, a sua efetivação é quase que ilusória.

Acerca do distanciamento entre as determinações legais e a sua efetivação nas escolas, as Docentes C e A, dizem:

Eu faço somente um atendimento por semana para cada aluno. Às vezes a gente vê que precisaria de mais em alguns casos, mas daí você também não tem como chamar mais, não tem horas para chamar. (DOCENTE C).

Porque eles pedem que a gente tenha dois atendimentos, mas não é possível ter dois atendimentos por semana. (DOCENTE A).

Em tais narrativas, percebe-se a dificuldade na aplicabilidade da Política. Ou seja, as docentes sabem que as normativas legais instituem que sejam feitos dois atendimentos semanais, no entanto, a quantidade de alunos não permite que isso se concretize. Nessa lógica, é possível afirmar que a atual política inclusiva atua no sentido de mobilizar a todos pela operacionalização dos espaços de inclusão, tanto nas escolas como na sociedade, mas a sua efetivação fica delegada àqueles sujeitos com mais potência de ação, os docentes.

Neste cenário, docentes são novamente subjetivados a assumirem tal responsabilidade e, ao não manifestarem sua contrariedade, acabam enfraquecendo-se politicamente e anulando as poucas possibilidades de resistência e debate existentes.

Noutra narrativa, a Docente A manifesta novamente a dificuldade de aplicabilidade das normativas legais e indica uma possibilidade para minimizar os seus efeitos. Ela aponta a necessidade de mais professores para realizar os atendimentos conforme previsto em lei.

Esse ano eu estou achando as salas que eu atendo com muito aluno; porque eles pedem que a gente tenha dois atendimentos, mas não é possível ter dois atendimentos por semana. Necessitaria de um professor em cada espaço já. A demanda tem aumentado. Nos outros anos eu tinha, acho que era 12/13 alunos nas duas escolas, esse ano já tem 21. (DOCENTE A).

Vale destacar que a Docente A atua em três escolas distintas, o que aumenta ainda mais a complexidade de sua ação. A seguir, ela narra outro momento em que não é possível cumprir com o que prevê a normativa legal. A Docente A revela que mesmo tendo garantido o direito ao planejamento ela não consegue fazê-lo como está previsto.

Às vezes nem dá para planejar, tu tens que ir se organizando durante a semana. (DOCENTE A).

As falas da docente instigam a pensar que os discursos de inclusão assumidos como verdades do nosso tempo, tidos como imperativo autorizado na escola e na sociedade, acabaram gerando um modo de condução das angústias e dos desabafos sobre a falta de recursos e a impossibilidade de execução de elementos das normativas instituídas. Em outras palavras, exerceram um modo de gerenciamento e de não julgamento por parte dos professores sobre a atual conjuntura. Os discursos legais em operação regulam e limitam as formas de rejeição e

embate acerca das políticas de inclusão e, portanto, de questionar as formas de atuação ou aplicabilidade das políticas. Sugerem, grosso modo, posicionar-se contra a inclusão.

Nas palavras de Possa e Naujorks (2013, p. 320), há um silêncio docente instituído no que se refere à inclusão;

Tratou-se de colocar em funcionamento uma rede sutil de discursos, saberes e poderes que multiplicaram controles por toda a extensão da sociedade, que operaram o silenciamento, pois a inclusão, como imperativo, constitui-se em uma forma codificada que se impõe a todo o modo de falar dos professores.

O silêncio docente citado por Possa e Naujorks (2013) refere-se principalmente às formas de subjetivação que a racionalidade política vem impondo sobre todos os indivíduos, mas, principalmente, sobre os docentes. Tal captura tem legitimado os processos de formação docente e de empreendedorismo que fazemos, segundo as autoras, em nós mesmos. Ou seja, somos constituídos por uma rede de vigilância e de controle que nos impele a buscar a inclusão como algo politicamente correto.

Possa e Naujorks (2013), argumentam ainda que

É possível dizer que a inclusão e o empreendedorismo operam nos processos de subjetivação de todos e dos professores um efeito em que se relacionam manifestações de verdade com procedimentos e modelos de conduta, em que os indivíduos, e aqui no caso os professores, passam a ser objetos, testemunhas e agentes que projetam estes aspectos da ordem neoliberal, pois na mesma medida em que são subjetivados por ela, a colocam em movimento (POSSA; NAUJORKS, 2013, p. 326).

Considerando, portanto em perspectiva foucaultiana, a ideia de subjetivação presente nas relações instituídas pelas políticas de inclusão é resultado de forças e/ou relações de poder que assujeitam os indivíduos em redes de obediência, vigilância e controle (FOUCAULT, 2010).

Como forma de representar a ideia de subjetivação presente nas ações docentes do AEE, destaco a seguir o relato da Docente B.

Claro que aquele professor que está preocupado com seu aluno e quer que ele faça parte da aula ele nem faz isso, um professor leva a cadeira e o outro leva ele no colo, entendeu, tem isso. (DOCENTE B).

A Docente B refere-se, aqui, à falta de acessibilidade na escola, e que para garantir o acesso do aluno à sala de aula é permitido até mesmo levá-lo no colo. Neste contexto, a subjetivação docente pela garantia da inclusão, através do acesso e da permanência do aluno na escola, apresenta-se através dos meios de constituir em si e para si competências e habilidades que nos possibilitam ser reconhecidos como produtores, consumidores e, principalmente, como sujeitos corretos em relação aos outros e à nossa atuação. Neste sentido, as docentes são subjetivadas a constituírem-se sujeitos inclusivos e empreendedores, garantindo de qualquer forma o acesso dos alunos e a inclusão.

A noção foucaultiana de subjetivação pode ser alinhada com outra noção importante nesta pesquisa, ou seja a noção de governamentalidade.

Dentro dessa perspectiva, a governamentalidade refere-se a um “[...] conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relações aos outros” (FOUCAULT, 2006, p. 286).

Nesse processo de governamentalização, o sujeito, segundo Foucault, tem papel principal. Por ele passam as práticas de condução de si e dos outros. O sujeito é o personagem que assume as verdades instituídas e se responsabiliza por colocá-las em operação, mobilizando os demais a também aceitarem tais verdades.

Sobre a subjetivação e as formas de constituição de si, Menezes e Turchielo (2012) consideram que existe um fenômeno que chamam de sujeição de si sobre si.

Subjetivação pela sujeição a si mesmo, pela ação moral de si sobre si. Uma ação moral que não vai se distinguir das ações morais a que o sujeito é submetido nas relações (de poder) que estabelece com outros sujeitos e que o obrigam a assumir determinados comportamentos pela sujeição a determinadas verdades (MENEZES; TURCHIELO, 2012, p. 05).

Essa compreensão do sujeito e das formas como ele se responsabiliza por si e pelo outro resultam nas práticas de constituição de si, e as formas de ser professor se constituem nessa produção. Ou seja, a docência depende das práticas discursivas e não discursivas nas quais os docentes se constituem como sujeitos do processo.

A compreensão do processo de sujeição docente e das formas de atuação na escola inclusiva dá conta de que esse professor que precisa responsabilizar-se por si e pelos outros necessita de parceiros para a efetivação da inclusão. Deste modo, além da escola, a família também passa a ser alvo das ações de governamentalização. Portanto, as ações da escola inclusiva produzem práticas de governo capazes de gerenciar o risco e garantir que este estado permanente de inclusão chegue às famílias.

O discurso da Docente B revela essa busca pela pareceria com a família e pela manutenção da inclusão na escola regular.

Nem todas as famílias são comprometidas e levam a sério este atendimento. A gente coloca para família que é importante e que se tivesse que pagar era bem caro, custaria caro. Mas tem algumas famílias que brigam para ter dois atendimentos e trazem, se empenham em trazer e tem outras que não trazem nem naquelas duas horas aula que seria, às vezes não trazem. (DOCENTE B).

Este trecho revela ainda outra faceta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O fato de que a obrigatoriedade de acesso e permanência do aluno da Educação Especial na escola regular fica a cargo somente da escola, para a família, essa responsabilidade é facultativa.

Quando tratam da relação com as famílias, as docentes entrevistadas apresentam elementos importantes para pensar a inclusão. Num primeiro momento, enfatizam a falta de compromisso e responsabilidade das famílias com relação aos atendimentos.

Se a mãe dela tivesse apoiado, se a mãe dela tivesse ido às visitas, como ela estaria hoje? Hoje

ela estaria bem melhor, mas daí tem essa questão familiar conturbada, que prejudica muito, muito mesmo. (DOCENTE E).

E quando a mãe é negligente assim no atendimento da sala de recursos a gente percebe que há essa negligência também nos atendimentos clínicos. (DOCENTE B).

Em seguida, percebem que o interesse e o compromisso com os atendimentos pode estar atrelado a outros elementos, como trabalho e inserção no mercado de consumo ou, ainda, a preconceito, vergonha, discriminação.

E tem muitos pais também que ainda não são alfabetizados. Então, tem muitos pais que colocam que: ah, mas eu não aprendi a ler e escrever e consegui trabalhar. Precisa ter bastante esse contato com a família para ir dialogando e para entender o porquê que é importante ele vim para a escola e para a sala de recursos (DOCENTE C).

Daí tu vê casos de pais que não aceitam ainda o filho assim. Pais que tem um conhecimento, pais professores de universidade que não aceitam ainda o filho do jeito que ele é (DOCENTE B).

Com relação às falas acima, Pieczkowski (2014) nos ajuda a refletir que tais formas de pensamento acerca das pessoas com deficiência são construções históricas e “[...] romper com culturas milenares não é uma tarefa simples”. E Foucault, por sua vez, nos mostra que “[...] os próprios conceitos de sociedade, de cultura como visão de mundo e de indivíduo (e não somente os de loucura, razão, ciência) são produzidos por uma transformação mais ampla no nível do poder e do discurso [...]” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 11).

Para Pieczkowski (2014, p. 125), “[...] a expectativa de que a inclusão é algo bom, que ainda não está completa, mas que há um caminho linear a ser cumprido para chegar ao final feliz faz com que o presente pouco seja tensionado e o próprio professor assuma para si a ‘missão’ de incluir”.

Ao referir-se à relação com as famílias e às formas de atuação, a Docente E exprime, em sua fala, a ânsia em justificar a sua atuação e fundamentar o esforço para dar conta da inclusão, como se a efetivação dos processos inclusivos dependessem unicamente dela e da escola, desconsiderando os múltiplos contextos vividos por seus alunos e alunas.

Eu não falhei sozinha, porque eu acho que quando um professor falha, falha a escola inteira. Todo mundo falhou. (DOCENTE E).

Com as famílias é uma outra questão bem difícil. Tem alunos meus que estão na casa lar, devido a problemas familiares, né. Então, eu tive que aprender a lidar com essa questão do histórico familiar conturbado deles. (DOCENTE E).

Com relação aos relatos acima descritos, é possível considerar que quando a Docente E diz: “*Eu não falhei sozinha*”, o que parece estar

implícito em seu discurso é a expectativa de que outros assumam conjuntamente a responsabilidade sobre a inclusão. Em outro trecho de sua fala a Docente E traz ainda outro importante elemento, a ideia de que ela tem assumido a responsabilidade pela inclusão e de que precisa agir de forma moral e ética garantindo o sucesso dos processos inclusivos. Em sua fala, ela relata:

E às vezes eu falo: Não. Com aquele aluno eu deveria ter feito mais!

Tal discurso demonstra o peso da subjetivação agindo sobre a docente. Em outras palavras, as políticas inclusivas operam estratégias e práticas de subjetivação em que a inclusão aparece de forma naturalizada, e os efeitos dessa política sobre os professores são quase inquestionáveis. O resultado desse processo é a produção de docentes altamente comprometidos e responsáveis pela efetividade da inclusão. E, ainda, empenhados em colocar em prática todas as atribuições a ele impostas pela Política Nacional de Educação Inclusiva.

Nesta esteira, a Docente D nos traz novos indícios da necessidade de tensionar o *modus operandi* das políticas inclusivas. Ao relatar que atua em quatro escolas diferentes, com alunos em distintos contextos sociais e variadas deficiências, a docente revela a especificidade da função que exerce.

Mas quando você tem que atender em quatro escolas diferentes eu acho bem complicadinho sim, porque às vezes você não consegue nem conhecer a escola direito, o aluno direito. (DOCENTE D).

Tensionar o *modus operandi* das políticas inclusivas não significa ser contra a inclusão, mas ir ao encontro de questionamentos que produzem novas formas de pensar a agir de maneira inclusiva. Em outras palavras, significa dizer que não existe uma escola inclusiva. Existem práticas inclusivas de sucesso e insucesso. Isso ocorre, em parte, porque os textos das políticas são escritos pensando na melhor das escolas possíveis, “[...] escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), tais políticas não podem ser simplesmente implementadas. Elas precisam ser traduzidas, colocadas em prática de acordo com cada história, cada contexto e com os recursos disponíveis, “[...] a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável” (p. 14). A prática das políticas ocorre, portanto, nas escolas. É nas escolas que as políticas são interpretadas, traduzidas e acomodadas.

Tais políticas, portanto, são discursos ou processos discursivos complexamente configurados, e são feitas, nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), “[...] pelos e para os professores; eles são os atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política”. O papel das escolas passa então a ser, garantir e/ou perseguir os resultados e desempenhos exigidos pelas políticas. A escola aparece como lugar de garantia da competitividade econômica, um lugar onde estão inscritas as ações de várias políticas e o resultado das ações será determinado pelos diferentes fatores institucionais. Ou seja, escolas em diferentes contextos terão diferentes capacidades, possibilidades, limites e experiências em relação ao que cada política normatiza.

Ainda, sobre os sujeitos e objetos das políticas, o docente é tido como o articulador das mudanças na escola, destituído de suas subjetividades e ignoradas as suas identidades e culturas. Martins (2004,

p. 105) sugere ainda que, “[...] quanto maior o número de mudanças propostas, maior também será o conjunto de atividades propostas para a formação docente”. Deste modo, segundo a autora, maiores serão as tentativas de transformar o professor em um exemplo de atualização e renovação. Para ela:

Quando nos referimos ao trabalho dos professores, tomamos o ofício docente destituído dessa subjetividade: pretendemos deles uma ação racional e eficiente em todos os processos e práticas de ensino, esperamos que tenham enorme tolerância às críticas ao seu trabalho cotidiano, bem como uma disposição incontestada para aceitar as sugestões [...] como se seu ofício fosse reduzido à dimensão técnica e à aplicação dessas prescrições (MARTINS, 2004, p. 110).

Deste modo, há que se considerar que os indivíduos trazem consigo suas próprias experiências, suas críticas, seus ceticismos e, portanto, irão ler as políticas a partir de suas subjetividades. Para Foucault, “[...] é preciso promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que nos foi imposta durante séculos” (1994, p. 232).

E ainda, é preciso tentar inverter a lógica da naturalidade das coisas, procurando provocar novas possibilidades de formação humana, de novas constituições subjetivas. Ou, como sugere Carvalho (2014, p. 63), “[...] pensar a função-educador como o elo de intervenção entre a redundância, a repetição e os continuísmos pedagógicos [...] enfim, um instrumento de libertação de domínios responsáveis por uma *formação* em série de subjetividades”.

No horizonte da implementação das políticas de inclusão é possível pensar que elas não são inalteráveis, que elas estão abertas à erosão e ao dano pela ação daqueles agentes/sujeitos que são objetos da política. Em outras palavras, as políticas passam por atualizações e revisões que podem abrir “um campo de possibilidades”, como diria Foucault.

Nesse contexto, encerro este capítulo chamando atenção para o fato de que exatamente neste momento acontece um movimento de revisão/atualização da PNEPEI, que tem promovido intensos debates e discussões, que tem mobilizado diferentes instâncias sociais, em movimentos a favor e contra, mas que tem garantido o espaço de discussão sobre as políticas de inclusão no país.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS - verdades modestas, novos relances...

Todas as minhas análises são contra a ideia de necessidades universais na existência humana. Elas mostram a arbitrariedade e qual espaço de liberdade podemos ainda desfrutar e como muitas mudanças podem ainda ser feitas.
(FOUCAULT, 2004, p. 296).

A pesquisa que me propus a realizar e que, neste momento, materializa-se através desta dissertação, teve o objetivo de **compreender os desafios profissionais e os efeitos de subjetivação produzidos pelas políticas de Educação Especial no que diz respeito ao AEE**. E embora muito já tenha sido dito, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Ainda existe muito a escrever, a pesquisar, a tensionar, principalmente, quando se fala em políticas inclusivas e formação docente.

Esta pesquisa compeliu-me à possibilidade de ver por outras janelas as paisagens que antes pareciam corriqueiras. Fez-me trilhar caminhos diferentes daqueles já estabelecidos, criando a possibilidade de resistir às práticas e saberes colocados até então como permanentes e lineares.

Pensar a educação inclusiva a partir da perspectiva pós-estruturalista me permitiu desconstruir algumas das verdades institucionalizadas acerca da inclusão das pessoas com deficiência. Em outras palavras, ao pesquisar sob essa perspectiva, foi possível posicionar-me ativamente como pesquisadora, possibilitando a análise e a problematização sobre a própria noção de inclusão.

Ao buscar **compreender os desafios profissionais e os efeitos de subjetivação produzidos pelas políticas**, utilizei distintas ferramentas de análise e pude perceber os diferentes discursos operando na subjetivação e governamentalização dos sujeitos envolvidos nos processos inclusivos.

Constatei a inclusão, circulando nos discursos oficiais como um imperativo legal e moral. No entanto, tais discursos, na sua integralidade, me parecem improváveis de se consolidar. Pude, ainda, compreender que as políticas de inclusão operam no sentido de mobilizar todos e cada um na concretização de práticas inclusivas.

Essa forma de mobilização pelas ações inclusivas é o que Foucault chama de subjetivação. Para ele, o sujeito não é constituinte, ele é constituído. Dito de outra forma, Foucault nos faz entender que o sujeito não é o centro dos processos de produção do conhecimento. O sujeito é constituído pelos processos históricos dos quais faz parte. Assim, compreender o sujeito requer a compreensão das formas de subjetivação nas quais este sujeito foi sendo construído.

Esta pesquisa pôde constatar a subjetivação docente imperando nas ações diárias das educadoras entrevistadas e, a partir de suas narrativas, foi possível perceber as normativas legais instituindo formas de ser professor na Educação Especial.

Amparo-me em Foucault para designar a ideia de que os discursos presentes nas normativas legais são constituídos de práticas discursivas e não discursivas que formam um dispositivo de poder-saber. Portanto, os relatos das docentes entrevistadas revelam que as ações diárias estão imersas em um conjunto de práticas discursivas que dão sentido ao dia – a – dia do AEE.

Ainda, amparando-me em Foucault, compreendo as narrativas das docentes impregnadas de jogos de poder-saber. Ou seja, os discursos não são descritos como autônomos e independentes. Eles fazem parte de um

sistema de produção discursiva a partir de princípios de poder, subjetivação e governamentalidade.

As noções de subjetividade e governamentalidade, aparecem fortemente na forma como as docentes descrevem os desafios diários para atuação no AEE. Surgem, na forma como relatam suas ações, sua relação com as famílias, com os colegas docentes e, principalmente, na forma como buscam a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

As docentes relatam, em diferentes momentos, a autoculpabilização por não conseguir executar de forma efetiva, as atribuições das normativas legais para o AEE. Demonstram angústia e ansiedade na tentativa de dar conta de um processo de inclusão que parece ser compromisso somente da escola. Relatam, ainda, a dificuldade em atuar em diferentes escolas, tendo que se deslocar durante o turno para dar conta dos atendimentos, dificultando, assim, a execução das atividades, o estreitamento dos laços com alunos e famílias e a garantia do tempo determinado na legislação para cada atendimento.

As reflexões realizadas acerca dos relatos das docentes dão conta de entender que a atual política de Educação Especial insere-se nas armadilhas de uma perspectiva que generaliza os processos educacionais, tratando de forma superficial a formação docente e atribuindo aos professores a corresponsabilidade pelo sucesso da inclusão.

Com base nas análises realizadas, é possível dizer que as políticas de inclusão fazem parte de um jogo de poder-saber que normaliza um conjunto de verdades estabelecidas, passando, assim, a operar na normatização dos sistemas de ensino. Desta forma, para fazer a análise do discurso, como propõe esta pesquisa, é preciso antes conhecer e entender que os discursos legais estão envolvidos em relações de poder-saber e que estes são produtores de práticas, de sujeitos, de identidades e de diferenças.

Ao dizer isto, não pretendo estabelecer uma relação de aceitação ou negação das verdades instituídas, mas de compreender como elas tem operado e os efeitos que tem produzido na subjetivação dos sujeitos e, neste caso, das docentes atuantes no AEE.

Nesta esteira, e a partir das materialidades reunidas, destaco que os discursos inclusivos presentes nas instituições escolares surgem como uma forma de governo das populações, e buscam intensamente o controle e o gerenciamento do risco, além da normalização através da subjetivação dos indivíduos.

As recorrências discursivas apresentadas na elaboração desta dissertação despertaram-me inúmeras inquietações. Principalmente acerca dos efeitos produzidos pelos discursos de inclusão na constituição do professor de Educação Especial. Percebi que os discursos oficiais presentes nas normativas legais têm ganhado singular destaque na Contemporaneidade e, portanto, assumido condição de verdade no cotidiano.

Esse fator, associado a estratégias e práticas de subjetivação, faz pensar a inclusão de forma naturalizada, sem que haja a possibilidade de indagar sobre as finalidades e os efeitos das políticas inclusivas sobre o docente. O processo de imersão nas narrativas docentes me fez perceber a governamentalidade operando sobre as condutas das docentes, num movimento de responsabilizá-las pela inclusão, pelo gerenciamento dos alunos, das famílias e até mesmo da escola.

Percebi, ainda, a ação da governamentalidade agindo sobre os sujeitos da inclusão, na busca pela normalização do aprendizado dos alunos, na capacidade de empreendedorismo das docentes e na formação docente como garantia da inclusão.

A pesquisa revelou a existência de uma naturalização da formação continuada das docentes para atuação no AEE. Ou uma adesão vertiginosa a essa formação, como se ela fosse incontestável e representasse uma saída para todos os problemas da Educação Especial. Quero explicitar que não pretendo advogar contra a formação continuada, apenas tensionar a forma como esta vem sendo executada. Com base nas recorrências discursivas obtidas por meio desta pesquisa, posso dizer que a formação continuada tem sido bastante pragmática e sem espaço para o aprofundamento de discussões mais significativas.

Dessa maneira, ao narrarem suas experiências, as docentes pesquisadas possibilitaram um panorama de sua constituição, enquanto profissionais atuantes no AEE. Permitiram perceber as diversas facetas de atuação que os discursos legais lhes impõem.

Em outras palavras, foi possível observar a responsabilização das docentes na garantia pela inclusão; a busca constante pela formação continuada para atender as demandas de seu alunado; as demandas por atualização acerca das políticas nacionais de inclusão e dos recursos pedagógicos. E, ainda, permitiu visualizar o conflito existente consigo mesmas e com seu papel dentro da escola, visto que precisam garantir o aprendizado dos seus alunos, assessorar colegas e famílias e, ainda, capacitar-se na utilização de materiais de tecnologias assistivas.

Ao observar as normativas referentes às políticas de inclusão no Brasil, tomei-as como discursos que se articulam no interior das instituições escolares, a partir de jogos de poder-saber. Esses discursos oficiais produzem regimes de verdade e regulamentam as ações de inclusão no interior das escolas. No que se refere às recorrências apresentadas por esta pesquisa, percebo uma tendência à padronização dos processos educativos, em que a necessidade do cumprimento de inúmeras questões burocráticas acaba por dificultar ações ligadas diretamente à construção de saberes.

Ao referir-se às relações de poder instituídas no interior das escolas, Foucault nos ajuda a refletir sobre a existência das tecnologias de poder atuantes através das políticas de inclusão. Ou seja, ao mesmo tempo em que aparecem como figura que controla a conduta dos alunos, as docentes e suas condutas também são controladas pelas políticas inclusivas. Portanto, ao naturalizar as estratégias e as relações de poder impostas pelas políticas inclusivas não nos permitimos pensar sobre nossas próprias ações acerca da inclusão.

Ao discutir a inclusão, sem a pretensão de tecer juízos ou apontar soluções/caminhos, é possível desnaturalizar alguns conceitos que são ainda entendidos como universais. Entendo que os processos inclusivos, assim como as políticas inclusivas são produzidos no campo social, e, portanto, não há como pensar a inclusão sem pensar na exclusão. Esses dois elementos – inclusão e exclusão – nos ajudam a tensionar a contemporaneidade, como um tempo em que a temática da inclusão se apresenta como um imperativo de Estado.

Nessa lógica, a organização do Estado neoliberal aciona mecanismos de controle, subjetivação e governo que interpelam as populações através das diferentes instituições, dentre elas, a escola. Nesta esteira, a escola aparece como uma ferramenta que ao mesmo tempo em que é atravessada pelas ações do Estado, possibilita a produção de novas subjetividades.

A escola, segundo a perspectiva foucaultiana, passa a ser entendida como lugar de chegada e de partida, como possibilidade de construir não uma sociedade de inclusão, mas uma sociedade com ações inclusivas.

Por fim, espero que esta pesquisa seja multiplicadora de inquietações, de anseios. Que estimule muito mais pensamentos e ações

do que a busca por respostas ou verdades absolutas, permanentes e universais. Que possa produzir outras possibilidades de diálogos e debates sobre o tema, e que nos leve a pensar que, mesmo em uma sociedade normalizadora, é possível criar algumas práticas e estratégias de resistência ou, como diria Foucault “[...] temos que ouvir o ronco surdo da batalha” (1996, p. 269).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. 2 reimp. Chapecó (SC): Argos, 2010.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.

BALL, Stephen J. MAGUIRE, Meg. BRAUN, ANNETTE. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. 23 ed. Ponta Grossa (PR). Editora UEPG, 2016

BARROS, Leticia Maria Renault de. BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **O problema da análise em pesquisa cartográfica**. Fractal, Rev. Psicol., v. 25 – n. 2, p. 373-390, Maio/Ago. 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. 1999. ISSN 1413-6538 3 (5), 7-25 Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5nu_mero1pdf/r5_art01.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento Educacional Especializado:** dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. 2013. 324 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia - Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial/ MEC; SEESP, 2001. 79 p.

_____. Ministério da Educação. **Educar na diversidade:** material de formação docente. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília : [MEC, SEESP], 2006. 266 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em 11 de jan. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm Acesso em: 05 de jul. 2007

_____. Lei 11.738 de 16 de julho de 2008c. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 05 de jul. 2007

_____. Resolução CNE nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica – **SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica - **MEC / SECADI /DPEE 62/2011**. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, 2011a.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011b. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 de nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 30 out. 2016

_____. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 09 abr. 2017

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 27 de mai. 2018

CHAPECÓ. Resolução COMED nº 001, de 15 de dezembro de 2011. Fixa normas para a Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Chapecó. Disponível em: comed@chapeco.sc.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. **Resolução COMED nº 002**, de 15 de dezembro de 2009. **Estabelece Diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nas instituições de Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino.** Disponível em: comed@chapeco.sc.gov.br>. Acesso em: 07 ago. 2017.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia**, Unisinos, 11 (1): 33-43, jan/abril 2010. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/4632/1856>. Acesso em: 30 dez. 2016.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade em Foucault: da analítica do poder à ética da subjetivação. **O que nos faz pensar**, nº31, dezembro de 2011. Disponível em http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_31_6_cesar_candiotto.pdf Acesso em 15 de maio de 2018

CARDOSO, Ana Claudia Ramos. Discursos sobre a inclusão escolar: governo docente, normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado. 2013. 120 f. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador**. Editora Unijuí: Ijuí, RS, 2014. 160 p.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: VEIGA – NETO, Alfredo; BUJES, Maria I. E; WORTMANN, Maria L. C; Fischer, Rosa M. B; Silveira, Rosa M. H. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Lamparina: Rio de Janeiro, 2007. p. 139-153.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do Capital Humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**. 34(2): 171-186 mai/ago 2009

DORNELES, Marciele Vieira. **Em cena: A constituição do professor do Atendimento Educacional Especializado**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 24, p. 39-59, jan./jun. 1999. (Dossiê: Perspectivas sobre o sujeito).

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, nº 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias del yo. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1990.

FOUCAULT, Michel. “Le sujet et el pouvoir”. In: **Dits et Écrits IV – 1980 – 1988**. Paris: Gallimard, 1994. 222-242

FOUCAULT, Michel. Les techniques de soi. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Quarto/Gallimard, 2001a. p. 1602-1632.

FOUCAULT, Michel. Pouvoirs et stratégies. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Quarto/Gallimard, 2001b. p. 418-428.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2005.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do sujeito**: cursos curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2006

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978- 1979). São Paulo: M. Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 41ª Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Aulas sobre a vontade de saber**: curso no collège de France. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

FRÖHLICH, Raquel. Da Educação Especial para a Educação Inclusiva: deslocamentos nas/das políticas públicas. In: XI Reunião Regional da ANPED. Reunião Científica regional da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. **Anais**. Curitiba/PR: UFPR, 2016. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_RAQUEL-FR%C3%96HLICH.pdf>. Acesso em: 06 out. 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 18 p. 101-239, n. 52 jan. Mar. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991 – 2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da Anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, edição especial, v. 17, p. 105-124, maio – ago. 2011.

JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo; SILVEIRA, Tatiana dos Santos da; HOSTINS; Regina Célia Linhares. Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMS). **36ª Reunião Nacional da ANPED** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_2692_texto.pdf . Acesso em: 08 mar. 2017.

LARA, Alvina Themis Silveira. et al. Inclusão de alunos com deficiências: uma discussão com professores da PUCRS. In: FREITAS, A. L. S. et al. (Orgs.). **Capacitação docente**: um movimento que se faz compromisso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 205 p. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/capacitacaodocente.pdf> . Acesso em 15 de jan. de 2018.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas Públicas de Inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de Inclusão**. Gerenciando riscos e governando as diferenças. EDUNISC, Santa Cruz do Sul, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: **Educação & Realidade**, Dossiê Governamentalidade e Educação, v. 34, n. 2, p.153-170, maio/ago. 2009, Ed. FACE/UFRGS, Porto Alegre.

LOPES, Maura Corsini et al. Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, a. 8, n. 144, 2010.

LOPES, Maura Corsini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LUNARDI, Marcia Lise. Gerenciar o risco, garantir a segurança e a normalidade: tríade da Educação Especial. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial. p. 177-193. Julh. dez. 2006.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992

MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de Inclusão**. Gerenciando riscos e governando as diferenças. EDUNISC, Santa Cruz do Sul, 2011.

MARTINS, Maria do Carmo. E se o outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e histórias de vida. In: GALLO, Sílvia; SOUZA, Regina Maria. **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas, SP. Editora Alínea, 2004.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n.33, p. 387-405. 2006.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; TURCHIELLO, Priscila. Análise de discursos inclusivos e seus efeitos em termos de subjetivação docente. **IX ANPED SUL**. 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2178/674> Acesso em 10 de jan. de 2018

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Orgs.) **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosangela. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que

podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa; BUJES, Maria I. (orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23 – 44.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da Educação Inclusiva. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

MORGENSTERN, Juliane M. **Dispositivo curricular de controle**: gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, UFMS, Santa Maria, RS. 2009

MORGENSTERN, Juliane Marschall. Governamentalidade neoliberal e a produção de sujeitos para a dinâmica inclusiva. IX ANPED SUL: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012.

PAUGAM, Serge. Afastar-se das prenoções. In PAUGAM, Serge (coord). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, 2014.

POSSA, Leandra Boer. NAUJORKS, Maria Inês. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente. **Educação**. Santa Maria: v. 38, n. 2. p. 319-328. maio/ago. 2013

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de M. R. Gregolin; N. Milanez; C. Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. **Formação de professores para a Educação inclusiva no contexto da Legislação e dos documentos oficiais**: quais as mudanças ocorridas. 2012. 165 f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará - Fortaleza – Ceará, 2012.

RIOS, Grasiela Maria Silva. **Avaliação em educação**: tecnologia de governamento no Atendimento Educacional Especializado. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SANTA CATARINA. Resolução CEE/SC nº 112, de 12 de dezembro de 2006. **Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.** Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/593-593>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016. **Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.** Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/sala-de-imprensa/noticias/8473-fcee-divulga-resolucao-n-100-2016-com-novas-normas-da-educacao-especial>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SIMONS, Maarten .MASSCHELEIN, Jan. De escolas a ambientes de aprendizagem: o lado negro de ser excepcional. In: CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio. **Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Revista Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 12, n 3, p. 772 -787, set/dez. 2017

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no ensino superior: “- ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...” **29ª Reunião ANPED.** 2006 Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>. Acesso em 06 de fev. de 2018

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Professor de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. IX ANPED SUL: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** 24 a 27 de julho de 2012.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: RECHICO, C. F.; FORTES, V. G. (Org). **A educação e a inclusão na contemporaneidade.** Boa Vista: UFRR, 2008. p. 11-28.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura. Corsini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura. Corsini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve,** 20: 121-135, 2011. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em 25 de janeiro de 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun 2011. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

WANZELER, Murilo Cunha. **O cuidado de si em Michel Foucault**. 2011. 127 f. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Tópicos orientadores para as entrevistas narrativas com docentes atuantes no atendimento educacional especializado.

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ

Curso: Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas

Pesquisador: Joice Daiane Borilli Possa

Orientadora: Prof^ª Dr^a Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Tema do projeto de pesquisa: Os desafios profissionais para a atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Objetivo geral da pesquisa: Compreender os desafios profissionais e os efeitos de subjetivação produzidos pelas políticas de Educação Especial no que diz respeito ao AEE.

Nome do entrevistado:

Local da entrevista narrativa:

Data da entrevista narrativa:

Formação do docente:

Tempo de docência:

Tempo de docência na AEE:

Número de escolas em que atua no AEE:

Carga horária total de atuação no AEE na data da entrevista:

Forma de contrato (ACT? Efetivo?) / Local de atuação:

TÓPICOS ORIENTADORES PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

RELATE:

- Qual a formação que lhe possibilitou atuar no AEE;
- Como acontece o processo de formação continuada para atuar no AEE;
- Como é ser professor do AEE;
- Que fatores determinaram sua inserção profissional no AEE;
- Relate seu trabalho no AEE (um dia, uma semana.).

Os desafios vivenciados na atuação com o AEE nos diferentes âmbitos - no contexto escolar, na relação com as famílias, no domínio de tecnologias assistivas, etc

ANEXOS

ANEXO I

ANEXO II

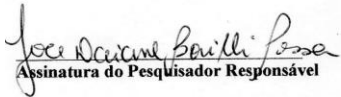
**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE CHAPECÓ - UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA

Pesquisador Responsável: JOCE DAIANE BORILLI POSSA

Local: Secretaria Municipal de Educação

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó, o representante legal da instituição Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, envolvida no projeto de pesquisa intitulado: **Os desafios profissionais para a atuação no atendimento educacional especializado (aee)** declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos prepostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.


Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição


Sandra Maria Galera
Secretária de Educação
Chapecó - SC

Chapecó, 12 de abril de 2017

ANEXO III

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE CHAPECÓ -UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS
ÁREA CIENCIAS HUMANAS E JURÍDICAS
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Após a leitura e esclarecimento sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: **OS DESAFIOS PROFISSIONAIS PARA A ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

Pesquisador responsável: JOCE DAIANE BORILLI POSSA
Endereço: RUA PARDAIS Nº300 –CHAPECÓ, SC
Telefone para contato: (49) 988166624

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/Unochapecó está localizado dentro da própria Instituição Bloco R3, 3º andar. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 13:30 h às 17:30 h e das 18:30 h às 22:30 h, para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone e e-mail para contato, (49) 3321-8142, cep@unochapeco.edu.br.

O Objetivo desta pesquisa é [compreender os desafios profissionais e os efeitos de subjetivação produzidos pelas políticas de Educação Especial no que diz respeito ao AEE.](#)

A sua participação na pesquisa consiste em responder a uma entrevista semiestruturada através de diálogo com a pesquisadora. A voz do colaborador será gravada e transcrita na íntegra.

A sua participação poderá envolver os seguintes riscos ou desconfortos: o desconforto que o colaborador poderá sentir é o de compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que ele possa sentir incômodo em falar. A pesquisadora deixar claro que o colaborador não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas em entrevista, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar. Ressalto que, lhe será garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico, podendo, inclusive interromper a entrevista a qualquer momento.

Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa são benefícios indiretos e os benefícios gerados a partir da construção do conhecimento sobre o AEE.

As informações obtidas através da coleta de dados serão

utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade durante todas as fases da pesquisa. Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão retornados a sua pessoa na forma da tabulação dos dados e do acesso aos resultados alcançados. Você poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável.

É garantido indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a sua pessoa.

Após a leitura e esclarecimento de todas as dúvidas pelo pesquisador, o TCLE deverá ser rubricado por ambos (pesquisador e pesquisado), nas duas vias em todas as folhas e assinado em seu término.

CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____, RG _____,
_____, CPF _____,

abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: _____ Data ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador responsável:

ANEXO IV

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE CHAPECÓ -UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS
ÁREA CIENCIAS HUMANAS E JURÍDICAS
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE VOZ

**Título: OS DESAFIOS PROFISSIONAIS PARA A ATUAÇÃO NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

Pesquisador Responsável: JOCE DAIANE BORILLI POSSA
Endereço: RUA PARDAIS N°300 –CHAPECÓ, SC
Telefone para contato: (49) 988166624

Eu,

permito que o pesquisador relacionado acima obtenha fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Assinatura do Participante da Pesquisa