

## **DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESLOCAMENTOS NAS/DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

*Raquel Fröhlich*

### **Resumo**

A inclusão é um imperativo que se apresenta como necessário em nossos dias. Na contramão de defender ou acusar os processos educativos que propõem incluir pessoas com deficiência na escola comum, tem-se a intenção de discutir e problematizar como tais processos vêm sendo apresentados em algumas das políticas públicas educacionais desde a década de 1990. Com o auxílio do conceito-ferramenta apresentado por Michel Foucault, a governamentalidade, percebe-se que há um deslocamento nas formas de entendimento e atuação da Educação Especial na escolarização das pessoas com deficiência. Com a necessidade de incluir tais sujeitos, a legislação expressa, de forma enfática, a “virada” da Educação Especial: de uma forma de educação específica para uma modalidade no sistema educacional. Assim, 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.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão. Políticas Públicas. Governamentalidade.

### **Introdução**

Estamos em tempos de inclusão. Incluir é a palavra de ordem. Parece haver inúmeros esforços, de diferentes setores, para que a inclusão de pessoas com deficiência na escola comum seja apresentada como uma realidade possível, de sucesso e naturalizada como positiva para todos. Experiências de sucesso, publicadas em revistas de ampla circulação no meio educacional, o efetivo bombardeio midiático de “casos” de inclusão em diferentes espaços sociais, ou ainda o apelo judicial acionado por famílias que requerem o direito de acessar o sistema educacional comum para garantir a escolarização de pessoas com deficiência, dão ampla visibilidade ao efeito “inclusão” que vem emergindo desde a década de 1990. Lopes et al (2010) argumentam que

[...] atualmente, assistimos a uma ampliação desenfreada dos usos da palavra inclusão. Usa-se a palavra para caracterizar distintas condições de vida e de participação social, cultural, escolar, política etc. Parece que, ao usá-la

indistintamente, perdemos parte de sua força política de mobilização. (LOPES et al, 2010, p. 4)

Há uma atmosfera inclusiva que ressoa nas atitudes, nos pensamentos, nos discursos, nas práticas, na legislação, enfim, em toda a parte e em todas as pessoas — seja para defender ou acusar a inclusão. Menezes (2011) argumenta que a Contemporaneidade, pensada em uma racionalidade neoliberal, produz *subjetividades inclusivas* e

[...] que as subjetividades produzidas partir dessa razão de Estado além de desenvolver condições de autoinvestimento para o alcance dos princípios [de acessibilidade, igualdade, autonomia, liberdade, participação, mobilidade, competências e investimento no capital humano], também se comprometam com a condução do outro, daquele que por si só não apresenta condições de autoinvestimento. (MENEZES, 2011, p. 18)

Vários são os esforços para garantir que a inclusão se efetive: a expressão na legislação para garantir a educação inclusiva, a ampliação de programas sociais que garantem certos benefícios às pessoas com deficiência, a e reestruturação da escola através da implantação de espaços específicos para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, etc. Dessa maneira, todo o investimento que se articula nas diferentes esferas sociais para que a inclusão seja efetivamente operacionalizada e com sucesso 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).

De maneira mais específica, este trabalho propõe, de forma inicial, discutir e problematizar alguns aspectos da legislação educacional, a partir da década de 1990, que correspondem de forma mais efetiva a um deslocamento nas formas de entendimento e atuação da Educação Especial: de um sistema paralelo para uma modalidade de ensino que daria suporte e apoio para que a educação inclusiva se efetive de forma satisfatória. Utilizando o conceito de governamentalidade de Michel Foucault, entende-se que a materialização da Educação Especial em Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF), implantadas nas escolas comuns, emerge na legislação específica como forma de atribuir novos contornos à Educação Especial, o que corrobora com as formas de ser e de viver na atualidade.

O texto que segue está dividido em três partes: inicialmente opta-se pela discussão do conceito de governamentalidade a partir de Michel Foucault e sua possível relação com a

educação e inclusão. No segundo momento, apresentam-se algumas legislações educacionais relacionadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva, a partir da década de 1990, na tentativa de dar visibilidade aos deslocamentos de entendimento e das formas de atuação da Educação Especial. Por último, e na tentativa de concluir alguns pensamentos apresentados, retoma-se as principais ideias discutidas no texto e questiona-se quais as condições de possibilidade para colocar em operação uma Educação Especial em tempos de inclusão.

### **Governamentalidade, educação e inclusão: relações possíveis**

A relação entre governamentalidade, educação e inclusão não é algo naturalmente dado. Porém, ao traçar as formas pelas quais as políticas de Estado foram se constituindo como ferramentas de controle e governo dos sujeitos, principalmente ao ter na escola um espaço privilegiado para sua intervenção, pode-se inferir que, atualmente, o conceito de inclusão ultrapassa, porém não desconsidera, questões ideológicas e de direitos. A atualidade permite uma multiplicidade de usos e entendimentos da palavra inclusão onde, nas palavras de Lopes (2011), podemos compreendê-la como

[...] um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar. (LOPES, 2011, p. 7)

Nessa lógica, penso que a inclusão seja uma ferramenta de destaque que incorpora modos de ser, de viver, de conduzir e ser conduzido na atualidade e que se concretiza através de políticas que atravessam e são incorporadas pela educação escolarizada.

A governamentalidade, conceito elaborado por Michel Foucault ao longo do seu curso *Segurança, território, população*, no Collège de France, em 1978, expressa a preocupação com a condução das condutas das diferentes populações, através de um conjunto de práticas que acionam mecanismos de controle, vigilância, segurança e condução. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007), na Modernidade, o Estado deixa de ser definido pelo seu território geográfico e passa a ser entendido pela população que o ocupa, com suas regularidades, recorrências e desvios. Nas palavras de Foucault, governamentalidade pode ser entendida como:

1. O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permite 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.
2. A tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito tempo, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de “governo”, sobre todos os outros — soberania, disciplina — e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de uma série de saberes.
3. O resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008, p. 143)

Através do excerto acima, a governamentalidade pode ser compreendida como uma forma de vida, que tem na população o alvo de suas ações, atuando de forma cada vez mais econômica e dissipada. Pressupõe técnicas de governo, como forma de conduzir a conduta e as ações dos sujeitos, e, dessa forma, extrair da população condutas esperadas para potencializar a segurança dessa mesma população.

No mesmo período em que se percebe esse deslocamento do exercício do poder, do território para a população, que institui outra forma de pensar e de organizar o Estado cada vez mais governamentalizado, várias instituições de sequestro são “inventadas”, colocadas em funcionamento no interior da lógica de produção de sujeitos e de condução das condutas: a prisão, o hospital, o quartel. Dentre as instituições, destaco a escola, por ser uma instituição obrigatória, pela qual toda a população deve passar. Esta instituição contribuiu para operar e colocar em funcionamento a lógica da governamentalidade. Assim, podemos atribuir à educação, mais especificamente a instituição escola, como uma poderosa maquinaria que disponibilizaria, a partir do século XVIII, de condições para que a governamentalização do Estado se efetive. A escola torna-se, por excelência, lócus profícuo para acionar engrenagens que colocam em funcionamento o governo da população, pela sua estrutura e pela sua forma de funcionamento moderna.

[...] graças ao seu caráter seqüestrante, abrangente e individualizante (e, ao mesmo tempo, coletivizante), a escola se tornaria a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento. Ela funcionou — e continua funcionando — como o lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas

políticas que visam à segurança da população. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 957)

A escola, como parte da engrenagem de governamentalização do Estado, passa a ser interpelada pelas ações do Estado para que, ao fim e ao cabo, a condução das ações e das condutas de diferentes parcelas da população se efetive.

O século XX traz novos arranjos de organização social, educacional, político, econômico, etc. A proliferação de políticas assistenciais — colocando no jogo do mercado e do consumo uma grande parcela da população que até pouco tempo atrás eram colocados à margem dessas relações; a necessidade de sujeitos ativos e empreendedores para atuar nos diferentes setores sociais; a autonomia e a liberdade de escolha — mesmo que regulada; a ampliação do acesso e permanência de todos na escola pública obrigatória e esta sendo considerada como direito universal; o desenvolvimento e o investimento em competências e habilidades pessoais para manter-se o fluxo do mercado de trabalho; estas são algumas das características, entre várias, que se pode apontar como sendo do nosso tempo: um tempo vivido que se organiza na forma que denominamos neoliberal. Ou melhor, podemos pensar que a racionalidade que organiza o Estado é uma racionalidade neoliberal.

Neste momento outros mecanismos também operam no governo da população, mas a educação e a escola ainda encontram centralidade nesses processos de condução das condutas. A emergência do conceito e das práticas de inclusão não é por acaso: nesta lógica, todos devem e necessitam participar e se manter, de alguma forma, nesses novos arranjos sociais, políticos e econômicos; ou melhor, é necessário garantir os meios pelos quais se efetive a participação de todos, mesmo que em diferentes níveis, nas diferentes esferas sociais e, ainda, em setores que historicamente estariam à margem ou excluídos nas formas de representação e participação. Assim, entende-se a inclusão como uma ferramenta que, ao mesmo tempo opera e é acionada pela governamentalidade neoliberal (LOPES; FABRIS, 2013); isso implica considerar que a inclusão é tomada como um imperativo, ao ser disponibilizada a todos os sujeitos e instituições e que sua efetivação deve ser um compromisso de todos e todas as instituições sociais, públicas ou privadas. Lopes e Rech (2013, p. 212) colocam que a “inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar”. Lopes et al. (2010) acrescentam:

[...] 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. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde, compatível com seu nível e sua rede de relações, pressupõe fazer investimentos para que a situação presente de pobreza absoluta, de falta de educação básica e de saúde, talvez se modifique em curto e médio prazos. De igual modo, pressupõe fazer investimentos para que a situação daqueles já beneficiados por uma cultura econômica e social local e global permaneça em condições de empreendimento em suas redes de relações. (LOPES et al, 2010, p. 6)

Ao visualizar a inclusão como um imperativo de Estado é possível entendê-la como “como um princípio que demanda ações do Estado sobre a população que quer governar” (LOPES et al, 2010, p. 22). Ações que intervêm, de forma direta, nas diferentes esferas e instituições sociais. Ações que se traduzem na forma de políticas que regulam e normatizam a assistência, a saúde e a educação; de programas educacionais que se efetivam diretamente nas escolas; enfim, ações que buscam governar determinadas parcelas da população, seja pelo risco que estas oferecem ou pela necessidade de colocação das mesmas na ordem do jogo neoliberal.

Dessa forma, governamentalidade, educação e inclusão mantêm uma estreita e interdependente relação em uma lógica neoliberal. A educação torna-se uma das ferramentas que permite a governamentalização do Estado. A inclusão, por sua vez, aciona mecanismos de intervenção, regulação, normatização, controle e governo de todos e de cada um.

Na próxima seção, ao entender que as políticas educacionais são uma das formas de governamentalizar o Estado, procuro mostrar alguns deslocamentos nas formas de entendimento e atuação apresentados nas políticas que referem-se à Educação Especial e à Educação Inclusiva, a partir da década de 1990. Com isso, entendo que uma forma diferente de pensar e regular, através de dispositivos normativos, a Educação Especial, em uma lógica neoliberal, produz efeitos importantes no que se refere ao atendimento educacional das pessoas com deficiência.

## **Nas políticas educacionais: reconfigurando a Educação Especial para uma Educação Inclusiva**

O surgimento de políticas públicas, educacionais ou não, voltadas ao governo da população não é sem intenção. Instrumentos, táticas, técnicas que permitem que a governamentalidade seja colocada em funcionamento, de forma cada vez mais sutil e

dissipada, mas que atue sobre cada vez mais indivíduos, ou melhor, sobre uma coletividade. Conforme Lopes (2011, p. 9), as políticas públicas “podem ser entendidas como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno”. Assim, diferentes políticas públicas são elaboradas para atingir diretamente na conduta dos sujeitos, intervindo nos resultados obtidos como forma governamentalizar o Estado.

A governamentalidade, nesse sentido, pode ser compreendida como uma forma de pensar, uma racionalidade, para produzir, conduzir e administrar os problemas que atingem a população e os indivíduos, trazidos como obstáculos aos projetos de desenvolvimento e de administração de uma nação. (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 137)

A partir da década de 1990, percebemos a proliferação de dispositivos legais, internacionais e nacionais, que regulamentariam outras formas de educar os sujeitos com deficiência. Rech (2011) salienta que nesta década (1990) coexistem diferentes condições para que o movimento da inclusão escolar no Brasil se concretize ao final da década de 1990 e a partir da década de 2000. Ao analisar documentos e dados produzidos nos dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a autora enfatiza que

Embora já exista sutilmente a vontade de incluir, o termo no sentido de “inclusão escolar” — de colocar todos os alunos na escola regular e garantir as condições necessárias para sua permanência — só teve maior visibilidade a partir do segundo mandato do Governo FHC. (RECH, 2011, p. 28)

É justamente nesse mesmo período que as políticas educacionais apontam para um deslocamento nas formas de entendimento e atuação da Educação Especial: uma vez que tornava-se necessário colocar todos na escola comum, a Educação Especial, considerada até então como um sistema diferenciado de educação para as pessoas com deficiência, passa a ser entendida como uma modalidade dentro de um sistema maior de educação geral, que perpassa os diferentes níveis deste sistema. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 1996, aponta, em seu título V, capítulo V, artigo 58, o caráter inédito dessa forma de entender a Educação Especial: como uma modalidade. Conforme expresso na LDB 9394/96, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a *modalidade* de

educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, s/p. grifo meu)<sup>1</sup>.

A partir deste marco legislativo, as demais políticas educacionais reiteraram o caráter de modalidade da Educação Especial e, na sequência, reconfiguram sua forma de atendimento dentro das escolas comuns. A mesma LDB 9394/96 aponta, no parágrafo 1º do art. 58 a oferta de “serviços de apoio especializado”, na escola comum para atender ao público alvo da Educação Especial. Porém não deixa claro o tipo de serviço de apoio, como e por quem será oferecido. Tal definição será apontada nas legislações seguintes, como nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, na qual salienta que os serviços de apoio pedagógico especializados

[...] são os serviços educacionais diversificados *oferecidos pela escola comum* para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos:

a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

b) *em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.* (BRASIL, 2001, p. 42, grifos meu).

É importante ressaltar aqui a emergência da possibilidade de atuação da Educação Especial fora da escola especial e dentro da escola comum, principalmente com a atuação em sala de recursos. Aliás, esta última forma de atendimento vai ganhando força nos documentos legais seguintes, onde cada vez mais se ressalta o AEE como forma de atuação da Educação Especial na escola comum.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), fica evidente a incorporação da Educação Especial no ensino comum pelo AEE, oferta que se dá preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRMF. Conforme tal documento, alguns de seus objetivos são garantir a “transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (BRASIL, 2008, p. 10) e o “atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p. 10). Novamente o caráter de modalidade da

---

<sup>1</sup> A partir da Lei nº 12.796 de 2013, que altera a redação de alguns artigos da Lei nº 9394/96, leia-se o art. 58 da seguinte forma: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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, s/p).

Educação Especial e sua forma de atuação centrada no AEE aparecem com destaque em tal documento.

*A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 11, grifos meu)*

Na sequência de algumas documentações legais que normatizam e regulamentam a Educação Especial na escola comum através da oferta do AEE, encontra-se também a Nota Técnica nº 11 de 2010, emitida pelo Gabinete da Secretaria de Educação Especial. Tal documento, ao definir orientações para a institucionalização da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas comuns, coloca que

*[...] 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)*

Garcia e Michels (2011) apontam que no período de 1991 a 2011, a Educação Especial passou por reformas que alteraram sua definição, redefiniu-se o público a qual se destina esta modalidade e a sua organização no que se refere aos serviços. Conforme afirmam as autoras, “a Educação Especial no Brasil, no período 1991-2011 assumiu o formato de modalidade educacional como uma possibilidade de superar uma existência paralela ao ensino regular” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 113). Além disso, a partir de 2008,

*[...] percebe-se um abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. O decreto 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo Educação Especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo “Atendimento Educacional Especializado”. (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 110)*

A substituição discursiva a que se referem Garcia e Michels (2011), da Educação Especial para o AEE, implica associar uma forma de atendimento educacional a uma nova racionalidade política. Além disso, essa substituição demanda um olhar cauteloso e de suspeita na maneira como as políticas vêm delineando as formas de educação escolar comum das pessoas com deficiência na atualidade. Ainda conforme as autoras,

[...] a Resolução CNE/CEB 4/2009, que institui as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional e também enfatizou o Atendimento Educacional Especializado. (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 110)

Colaborando com as ideias acima destacadas, Baptista (2011) evidencia os serviços especializados em Educação Especial, apontando que as alterações políticas das últimas décadas resultam na indicação da sala de recursos como serviço prioritário para garantir o atendimento educacional do público-alvo da Educação Especial, bem como espaço de atuação do profissional especializado. O autor argumenta que “entre os anos de 2005 e 2010, houve um grande investimento na sala de recursos como o espaço prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado” (BAPTISTA, 2011, p. 60) e destaca “a sala de recursos como lócus prioritário do trabalho específico da Educação Especial” (BAPTISTA, 2011, p. 62). Tal centralidade da sala de recursos se dá como resposta às políticas atuais da Educação Especial que, em suas características, assume um papel complementar e/ou suplementar, e não mais substitutivo da educação comum.

Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização. (BAPTISTA, 2011, p. 65)

Ainda de acordo com Baptista (2011, p. 65), “a sala de recursos é um dispositivo previsto na Educação Especial brasileira, mas pouco utilizado até meados da primeira década deste novo século”. O caráter histórico da sala de recursos como espaço pedagógico de atendimento educacional as pessoas com deficiência na escola comum já era apontado por Mazzotta (1948, apud BAPTISTA, 2011, p. 65) ao referi-la como “uma modalidade classificada como auxílio especial”. Suas características e atuação também já se assemelhavam ao que hoje entendemos por sala de recursos e AEE.

Conforme o exposto nas legislações e pesquisas acima citadas, a atuação da Educação Especial tem se reconfigurado e, de certa forma, resumida na oferta do AEE nas escolas comuns. Não que esse tipo de intervenção não seja importante e necessária, no que se refere ao aluno com deficiência incluído nos sistemas educacionais comuns. Ao contrário, penso que a Educação Especial deva se reorganizar em suas formas de atendimento para atender, de forma adequada, as pessoas com deficiência incluídas no ensino comum.

Porém, o esmaecimento e a redução das formas de entendimento e de atuação da Educação Especial em uma educação que se pretende inclusiva, dão pistas sobre um futuro incerto da Educação Especial como área específica de saber e de atuação. Além disso, a formação de profissionais para atuar no AEE, cada vez mais generalista<sup>2</sup>, colabora para o esvaziamento dos saberes específicos e necessários para a atuação na Educação Especial. Baptista (2011), entretanto, aponta que o conhecimento geral sobre a educação e da Educação Especial deveria ser prioritário na formação docente e que

[...] não há garantias de que alguém que tenha um saber especializado muito restrito em uma tipologia de deficiência possua o conhecimento pedagógico que é exigido atualmente no trabalho que deve saber articular as singularidades do sujeito e os desafios da ação pedagógica no ensino comum. (BAPTISTA, 2011, p. 71)

Neste momento, não é intenção defender que a Educação Especial tenha como espaço e forma de atuação exclusivamente nas classes e escolas especiais. Ao contrário, acredito ser importante e necessário o diálogo entre Educação Especial e educação comum para dar conta dos desafios gerados pelas propostas de educação inclusiva. Porém, ao tensionar os deslocamentos apresentados nas políticas educacionais que se referem à Educação Especial e à Educação Inclusiva, pretende-se colocar luz aos possíveis efeitos que tais políticas possam vir a produzir na conduta de cada um e de todos nós.

## Considerações finais

---

<sup>2</sup> Exemplos desse processo de formação generalista vêm ganhando espaço ao percebermos a progressiva extinção de cursos de graduação em Educação Especial e a ampliação de cursos de pós-graduação em nível de especialização com nomenclaturas como “Educação Inclusiva” ou “Educação Especial para a Educação Inclusiva”, marcados, principalmente, por uma apresentação e discussão das principais características do público-alvo da Educação Especial, sem aprofundamento nas questões específicas que envolvem cada categoria. Além disso, outro exemplo que podemos tomar na lógica de uma formação generalista é o programa *Educar na Diversidade*, proposto pelo governo federal, que em meados de 2005 torna-se um dos carros-chefe na política de formação de professores para a inclusão. Machado (2011), ao analisar alguns materiais do referido programa, assinala “a necessidade de produzir um determinado tipo de docente, o de um professor polivalente, no sentido de um professor generalista” (MACHADO, 2011, p. 63). Esse material, em especial, utilizado na formação de professores em 144 municípios-pólo das diferentes regiões do Brasil, entre 2005 e 2006, não aponta especificidades de cada categoria do público-alvo da Educação Especial e mantém uma diretriz de formação de docentes para a inclusão num tom mais ampliado, apresentando discussões que colocam foco na diversidade humana em geral. Para maiores informações sobre o programa e acesso ao material de formação docente consultar: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=192:secretarias-112877938&id=12652:educar-na-diversidade-material-de-formacao-docente-2006>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

A inclusão pode ser compreendida, discutida e problematizada através dos diferentes significados que assume na atualidade. Ao afirmar tal questão, assumi, nesse texto, a postura de considerar a inclusão como um imperativo de nossos tempos. Dessa forma, o Estado organizado em uma racionalidade neoliberal, aciona mecanismo de intervenção, controle, segurança e governo que interpelam as diferentes instituições e populações. Neste caso, a escola é uma ferramenta de destaque que, ao mesmo tempo em que é atravessada pelas ações do Estado neoliberal, também permite a condução das condutas ao produzir subjetividades adequadas para a atualidade. E ao garantir a todos os sujeitos diferentes formas de participação no jogo da produção e do consumo, o Estado garante que a inclusão seja uma efetiva engrenagem que coloca em movimento toda a maquinaria de governo da população.

As políticas, de diferentes ordens, são uma das formas de efetivar a condução das ações, condutas e pensamentos dos sujeitos, ao regular e normatizar formas de ser e de se viver em sociedade, nos diferentes tempos históricos. De forma mais específica, as políticas educacionais, a partir da década de 1990, proliferaram-se de maneira a dar outros contornos à educação escolar das pessoas com deficiência. O aparecimento da Educação Especial como uma modalidade e sua forma de atuação associada ao AEE ofertado na escola comum marcam deslocamentos importantes no que se refere à possibilidade da efetivação da educação inclusiva. Essa “nova” forma de entendimento e atendimento aparece em diferentes pesquisas que colaboram com a discussão da necessidade de pensar na Educação Especial em interface com a educação comum, considerando, inclusive, aspectos de formação docente para a atuação na Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Porém, ao problematizar esses deslocamentos, não tive a intenção de me posicionar a favor ou contra a determinada forma de educar na escola comum as pessoas com deficiência. Ao contrário, ao invés de estabelecer o que é bom ou ruim na educação escolar de tais sujeitos, lançar um olhar de suspeita, de desconfiança para esses deslocamentos permite pensar que os dispositivos normativos, desde a década de 1990, que colocam a Educação Especial em outro espaço, com outro entendimento, vão sendo acionados de forma a governamentalizar o Estado dentro de uma lógica neoliberal. Tais deslocamentos vêm ao encontro dessa nova configuração social, política, econômica, que investe, em cada um e em todos, uma capacidade e necessidade de participação, de diferentes formas, nos diferentes setores sociais.

Em tempos de inclusão é profícuo reinventar formas de ensinar e de considerar diferentes formas de aprender. Porém, na atualidade, como pensar uma educação que seja

especial? Ou melhor, como fazer viver uma Educação Especial em tempos de inclusão? Eis alguns questionamentos para que se possa continuar a pensar.

## Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, edição especial, v. 17, p. 59-76, maio-ago., 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

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

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

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

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.

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

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 7-15.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

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

MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19-34.

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.

RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19-34.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 135-152, mai./ago., 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 947-963, out. 2007.