

REGAE

Revista de Gestão e
Avaliação Educacional

VOLUME 6 NÚMERO 11

Regae - Revista de Gestão e Avaliação
Educacional

E-ISSN: 2318-1338

revistaregae@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Ferreira da Rosa, Denise; da Costa Pereira de Menezes, Eliana
GESTÃO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO ALUNO INCLUÍDO
Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional, vol. 6, núm. 11, enero-abril, 2017,
pp. 85-100
Universidade Federal de Santa Maria
Ciudad de la Habana, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471855299008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

GESTÃO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO ALUNO INCLUÍDO

Denise Ferreira da Rosa

Prefeitura Municipal de São Pedro do Sul, Brasil.

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

Resumo

Neste texto, apresenta-se o relato de investigação pela qual se buscou conhecer discursos produzidos por gestores de escolas regulares, procurando problematizar seus efeitos na produção do aluno incluído. Como material analítico utilizaram-se entrevistas realizadas com três gestoras de duas escolas de São Pedro do Sul/RS, e, como ferramenta de análise, o conceito de discurso. Centrou-se a atenção no termo gestão e em suas implicações em uma perspectiva de educação inclusiva e na produção discursiva sobre o aluno anormal. A partir da análise empreendida, é possível dizer que os discursos dos gestores das escolas em questão estão produzindo os alunos em situação de inclusão escolar como alunos anormais.

Palavras-chave: gestão escolar, discurso, inclusão escolar.

SCHOOL MANAGEMENT AND PRODUCTION DISCURSIVE STUDENT INCLUSIVE

Abstract

This paper reports an investigation that aimed to know discourses produced by managers of regular schools, in an attempt to problematize their effects on the production of included students. As analysis material, interviews with three managers of two schools in São Pedro do Sul/RS were performed, and the concept of discourse was used as a tool for analysis. Our attention was focused on the term management and its implications for both the perspective of inclusive education and the discursive production about the abnormal student. From the analysis, it is possible to say that the discourses of the managers of the schools under consideration have produced the students of school inclusion as abnormal students.

Key-words: school management, discourse, school inclusion.

Introdução

O presente trabalho configura-se como um exercício de escrita dos resultados da pesquisa desenvolvida no curso de Gestão Educacional da UFSM, com o interesse de estudar os discursos dos gestores escolares sobre os alunos em processo de inclusão escolar.

Ocupou-se de inquietação relacionada à produção do sujeito dito incluído, tendo em vista o atravessamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - Pneepei - de 2008 nas práticas escolares contemporâneas. Essa política tem sido utilizada como mecanismo de governamento legitimado para pensar e atuar com os alunos da Educação Especial no espaço da escola regular.

Tal inquietação surgiu e reforçou-se a cada visita a alguma escola para observação, inserção e prática de estágio, uma vez que logo no primeiro contato feito com as escolas já se produzem representações a respeito do aluno dito incluído. Tais representações se fundamentam no discurso dos gestores da escola, primeiras pessoas com quem se entra em contato na escola, para se ter a autorização para circular pela mesma. Em seguida, pelo discurso dos professores da sala regular; pelo discurso da professora de educação especial para os casos de alunos que recebem atendimento educacional especializado - AEE -, discurso da família, por meio da entrevista familiar; dos laudos e diagnósticos médicos e pareceres anteriores. Nesse sentido, logo no primeiro contato com a escola, às vezes sem nem conhecer o aluno, já se produz significações sobre o mesmo.

A produção dessas representações pode ser percebida nos meus relatórios de estágio¹ como, por exemplo:

Iniciarei a caracterização do aluno com um breve relato do seu histórico escolar com base no que acompanhei no ano passado, do acompanhamento da turma que estou realizando durante todo esse ano. Depois algumas das suas características mais visíveis ou que mais influenciam no processo de ensino e aprendizagem. (Rosa, 2013, p. 15)

Durante as disciplinas curriculares do curso relacionadas à surdez criei outra imagem do sujeito surdo com algumas características como: dominar a Libras, estar engajado na luta surda, pertencer a uma comunidade surda na qual constituiria sua identidade de sujeito surdo a partir do convívio com outros sujeitos também surdos, essa construção teve base a partir do estudo de alguns autores como Perlin (1998). Ao me deparar com a turma com qual realizamos estágio fiquei um pouco assustada pela realidade apresentada pela mesma, pois não me sentia preparada para trabalhar com os alunos que ali se materializavam como surdos. (Rosa, 2013, p. 8)

De acordo com o parecer da educadora especial de junho de 2012, a aluna apresenta Déficit Cognitivo com características do período pré-operatório, porém não cita quais são essas características. Tanto pelos pareceres como pelas informações cedidas pela professora da sala regular verifica-se o envolvimento que a família tem com a escolarização da aluna. [...] A educadora especial que atendia a aluna até 2012 no parecer do 2º trimestre de 2011 devido a algumas características apresentadas suspeita que a aluna seja autista e solicita uma avaliação mais específica do

¹ Os estágios supervisionados são realizados no 6º semestre (Dificuldade de Aprendizagem), 7º semestre (Surdez) e 8º semestre (Déficit Cognitivo), no entanto, os três apresentam como ano de defesa 2013 por atraso no 6º semestre devido à greve dos professores no ano de 2012.

neurologista. [...] Muitas dessas características são observadas durante o estágio e em alguns momentos foi complicado trabalhar com as mesmas (Rosa, 2013, p. 10).

É nesse contexto, a partir dessas inquietações e experiências, que se desenvolveu a intenção da pesquisa de conhecer discursos produzidos pelos gestores de escolas regulares, procurando problematizar seus efeitos na produção dos alunos incluídos.

A escolha do campo de pesquisa e produção da materialidade analítica

O espaço de realização da pesquisa foi escolas da rede municipal de ensino localizadas na cidade de São Pedro do Sul/RS. A opção por essa rede de ensino justifica-se pelo fato de que sou professora de Educação Especial - intérprete de Libras do município e, ao longo do meu trabalho, passei a sentir a necessidade de problematizar o que é dito e os efeitos daquilo que é dito na produção dos alunos com os quais trabalho.

A rede municipal de ensino da cidade de São Pedro do Sul/RS é formada por 12 escolas, sendo uma delas a creche municipal e outra a escola de educação infantil. Dessas escolas sete possuem sala de recursos multifuncional. As demais encaminham seus alunos para receberem o atendimento educacional especializado em outra unidade. A pesquisa foi realizada em duas delas em função da minha inserção profissional em ambas.

Uma delas fica localizada em uma vila da cidade, sua comunidade apresenta nível sócio econômico baixo, um número significativo das famílias participam dos programas assistenciais do governo. Grande parte dos alunos participam dos projetos oferecidos pelo Centro de Referência de Assistência Social - Cras. Atende a alunos do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos da manhã e tarde. É uma das maiores escolas, com uma média de 150 alunos em cada turno, por esse motivo possui uma diretora e uma vice-diretora.

A referida escola define sua concepção de inclusão segundo a coleção *A educação especial na perspectiva da educação inclusiva* do Ministério da Educação (Brasil, 2010). Conta com uma professora de Educação Especial, com 40h semanais, e monitoras que acompanham os alunos que apresentam maiores necessidades na sala de aula. Desde o ano de 2005 a escola recebe recursos federais para equipar a sala de recursos, porém, apenas em 2010 passou a ofertar o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncional. Recebeu recursos do Programa Escola Acessível para manutenção da SRM, adaptações arquitetônicas como construção de rampas, adequações no banheiro.

A outra escola está localizada em outra vila da cidade, sua comunidade também apresenta nível sócio econômico baixo, muitas famílias são beneficiadas pelos programas assistenciais do governo, muitos alunos participam dos projetos e atendimentos oferecidos pelo Cras. Atende alunos da educação infantil, pré A e B, ensino fundamental de nove anos e Projeto Mais Educação. A instituição possui Sala de Recursos desde o ano de 2005, onde atende os alunos com dificuldade de aprendizagem e especiais (PPP, 2012). Atualmente conta com uma professora de educação especial com 12h semanais.

Tais escolas serviram como *lócus* da pesquisa na medida em que a materialidade analítica do estudo foi produzida a partir de entrevistas realizadas com seus gestores. Essas entrevistas tiveram como intencionalidade convidar os sujeitos do estudo a pensar sobre as seguintes questões norteadoras: Como você define a inclusão na sua escola? Na sua compreensão qual o papel do professor de educação especial e do AEE na escola inclusiva? Quem são os alunos compreendidos na escola como alunos em situação de inclusão escolar? Como ocorre o encaminhamento desses alunos para a SRM? A escola desenvolve atividades com relação a Educação Inclusiva? Se sim, pode caracterizar algumas? Tais atividades destinam-se para qual público professores, alunos, comunidade em geral? Como está ocorrendo o processo de escolarização dos alunos incluídos? Com relação a reprovações, participação em sala de aula, sua relação com os professores e colegas. Fale sobre as dificuldades encontradas para efetivação de práticas escolares inclusivas na escola?

Após transcrição das entrevistas destaco algumas passagens das mesmas. Tais fragmentos são escolhidos por conterem recorrências discursivas de interesse para o estudo. Assim, a materialidade produzida possibilitou o exercício analítico na continuidade do trabalho, cujo principal conceito-ferramenta operado foi o conceito de discurso.

Estudo os discursos das gestoras escolares, apoando-me nos estudos de Michel Foucault (2013, 2014), e alguns autores como Lopes (2013), Sommer (2007), Veiga-Neto (2014) para compreender como os discursos escolares operam a produção de sujeitos-alunos incluídos.

Para desenvolver a análise das entrevistas parto do princípio de que não existe nada escondido, nada atrás do discurso e por isso “os discursos em si mesmos não são nem falsos nem são verdadeiros, eles definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro do falso, os discursos não descobrem a verdade, eles a inventam” (Veiga-Neto, 2007, p. 101), “são práticas organizadoras da realidade” (Sommer, 2007, p. 58) e como tais são produzidas na relação de poder:

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

Como afirma Foucault (2013) não é qualquer pessoa que pode dizer qualquer coisa, em qualquer momento, com a garantia de que o que disse será sancionado como verdadeiro. Sendo assim, no contexto deste estudo o gestor escolar, pela posição que ocupa na escola, está autorizado a dizer sobre o sujeito incluído, sendo, isso que é dito, elemento produtor de verdades sobre esse sujeito. Dessa forma é possível pensar que a rede discursiva tramada sobre os alunos incluídos pode ser visualizada na escola a partir dos discursos dos gestores, que repercutem sobre as ações que os mesmos desenvolvem nas escolas. Ainda que o gestor escolar tenha o poder de dizer sobre o

sujeito incluído ele o executa a partir dos discursos anteriormente produzidos, das experiências vivenciadas, ou seja, ele não deve “tomar um discurso isoladamente, mas em relação com outros discursos e outros elementos histórico-sociais, heterogêneos aos discursos” (Nalli, 2005, p. 157).

Entendo que para uma análise do discurso nessa perspectiva “precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas [...] é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas” (Fischer, 2001, p.198).

A gestão da escola regular em uma perspectiva da educação inclusiva

Os gestores de uma escola apresentam papel importante na condução da prática educacional. Além de mobilizar os professores e funcionários para um trabalho de forma cooperativa e eficiente precisam agir de forma “dinâmica, comprometida e motivadora para a participação de todos os atores sociais. Necessita saber delegar poderes e estimular a autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um” (Brasil, 2004, p.13).

A gestão educacional surgiu no contexto educacional brasileiro a partir da década de 1990. Foi constituída a partir de movimentos de abertura política do país, com o objetivo de promover novos conceitos e valores, relacionados principalmente à ideia de “autonomia escolar, à participação da sociedade e da comunidade” (Menezes; Santos, 2002).

O conceito de autonomia está relacionado às tendências do mundo globalizado que apresenta significativas mudanças nas concepções e ações da gestão educacional, tais como “descentralização do poder, democratização do ensino e de sua gestão, busca crescente de qualidade, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas e interdisciplinariedade na solução de problemas” (Luck, 2012, p. 127).

Essas mudanças pressionam por uma nova organização na escola, uma vez que o “com a lógica da descentralização recairá sobre os gestores das escolas uma responsabilidade muito grande, pois quase tudo passará a ser uma questão de gestão” (Klaus et al, 2015, p. 9). No entanto, o poder não está centrado apenas no diretor, agora a família é convidada a participar, pois sua participação “na vida escolar de seus filhos promove a relação de pertencer ao grupo social, desenvolvendo o senso de responsabilidade com o processo educacional, bem como o senso de responsabilidade com a integridade do equipamento público” (Brasil, 2004, p.18).

A comunidade do entorno da escola é convidada a participar nas tomadas de decisões, na organização da escola, pois “a participação da comunidade no cotidiano da instituição promove o senso de responsabilidade com a escola, bem como com o processo de educação das crianças, dos jovens e adultos nela residentes” (Brasil, 2004, p. 17). Todos são responsáveis pela gestão da escola que agora se configura em um espaço inclusivo.

Na perspectiva deste estudo tais conceitos - autonomia, autocontrole, autogestão - podem ser lidos como princípios que possibilitam uma economia política quando implicam na ação de mais governo por menos governo. Nesse sentido, são princípios claros de

governamentalidade, pois ao indicar a gestão e descentralizar as ações de governo o Estado está repassando às escolas e aos sujeitos que nelas atuam a responsabilidade de autogestão “os professores e os gestores escolares passam a ser empresários de si mesmos e são medidos, avaliados constantemente por meio de vários índices de desempenho” (Klaus et al , 2015, p. 9).

A autonomia da gestão corresponde à “associação entre tomada de decisão e ação, entre planejamento e compromisso com a execução do planejado, entre execução e monitoramento, entre avaliação e prestação de contas, entre resultados promovidos e recursos utilizados” (Luck, 2012, p. 128). Ficam mascaradas sobre o direito da autonomia ações de regulação e controle das escolas, afinal se pode fazer muita coisa na escola, mas não se pode fazer qualquer coisa, pois os resultados relativos ao que foi feito de forma autônoma no decorrer do ano letivo serão cobrados de diferentes formas, entre as quais destaco os processos de avaliação externa como Prova Brasil e os relativos aos índices de Ideb, além dos relatórios que a escola deve prestar contas quando solicitada, como, por exemplo, ao trabalho realizado sobre os temas transversais e relatórios dos projetos desenvolvidos na escola.

Note-se que a lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, no art. 7º diz que “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos”. Esses dois exemplos ilustram que a autonomia do gestor escolar é limitada às leis que orientam a gestão, ou seja, ela é sempre regulada.

Nesse contexto, na esteira de uma governamentalidade operada a partir da aliança entre Estado e escola, e operacionalizada com maior ênfase a partir do fortalecimento das políticas de inclusão escolar, pensar a atuação dos gestores pressupõe pensar sobre como eles foram subjetivados por aquilo que é dito nos documentos legais que foram produzidos nos últimos anos, assim como os efeitos dessa subjetivação na forma como olham e produzem os alunos considerados em processo de inclusão escolar.

Fica claro, no discurso das gestoras, que sua atuação, no que se refere a inclusão escolar, está relacionada aos saberes médicos que constituem a forma como olhamos para os sujeitos com deficiência. Tais saberes, por sua vez, estão presentes nos documentos legais, especialmente quando esses indicam a necessidade de diagnóstico clínico para a efetivação da inclusão do aluno nas práticas de atendimento educacional especializado ofertados no espaço da escola regular:

Até o Neuro disse para reter ele e a gente foi contra ao parecer dele, não tem por que deixar, por que ele já se acha grande "eu sou grande". (G.1)²

Eles não estão reprovando né, há num caso assim como teve o P. que a gente achou dois anos atrás né que a gente achou que ele não poderia ir ainda por que ia para o 6º ano né, já eram mais professores dai a gente entrou num acordo falou até com o psicólogo, com a TO que estavam atendendo e tudo e achamos por bem deixa-lo mais um ano. (G.2)

² As gestoras da Escola A serão referidos como G.1 (diretora), G.2 (vice-diretora) e a gestora da Escola B como G.3.

Após realizada a matrícula dos alunos ditos incluídos a responsabilidade por seu acompanhamento passa a ser função dos professores de educação especial.

A gestão escolar e a produção discursiva sobre o aluno anormal

Ao longo do desenvolvimento da sociedade muitas foram as formas produzidas para nomear, classificar e produzir o sujeito que hoje se nomeia como aluno incluído, tais como excepcionais, educandos ou alunos com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiência, dentre tantos outros. Tais formas de narrar esses sujeitos são marcadas por descontinuidades, por rupturas que produziram o discurso legislativo e o discurso escolar, uma vez que

os discursos produzem saberes que constituem políticas, políticas essas que, em outras dimensões, funcionam como condições de possibilidades para que ordens sociais sejam criadas e mantidas e para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas. (Sardagna, 2007, p. 174)

Assim, a partir da Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), a inclusão é tomada como um regime de verdade que orienta as práticas desenvolvidas na escola regular “o que as constitui como um imperativo que coloca o financiamento de recursos físicos, didáticos e de acessibilidade junto com a formação, como caminho para essa implementação” (Possa; Naujoks, 2013, p. 321).

Pensar sobre a inclusão escolar remete à ideia de colocar na escola regular, ou melhor, na classe regular, aqueles sujeitos que até um tempo atrás estavam excluídos em instituições ou espaços segregados: instituições especiais, escolas especiais, classes especiais. Alguns autores e certos documentos legais a tratam como um paradigma educacional que vem superar o paradigma da segregação escolar e da integração escolar, um imperativo social (Salamanca, 1994), um imperativo de Estado (Lopes, 2013); como movimento - algo que vai e volta ao centro do debate, por isso tomo esse conceito a partir de Rech (2011), “inclusão escolar como um movimento, ou seja, como, algo que se desloca, que oscila, que acalma, que agita” (p. 19). Um movimento que tem tomado nova face nas políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas e que se tornou um imperativo.

A partir do princípio de que todos devem estar na escola regular, a educação inclusiva tornou-se uma meta e, para alguns autores como Menezes (2011), Lopes e Rech (2013) um imperativo considerando que

se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normalização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na modernidade- por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas - se expandam no tecido social. Dessa forma, inclusão como *imperativo* implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumprí-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar (Lopes; Rech, 2013, p. 212).

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

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

Algo que tem que acontecer. (G.3)

Os gestores entendem a inclusão como algo que tem que acontecer, mas também como algo que acontece em partes:

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

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

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

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

Tão procurando mais a K³. para adaptar as coisas, que não procuravam antes. (G.1)

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

Esses discursos deixam claro o entendimento que essas gestoras têm sobre os alunos como sendo alunos da anormalidade. Alunos esses que precisam ser corrigidos e, para isso, é importante que tenham atividades adaptadas, maior presença da professora da educação especial na escola, dando ênfase para a importância do seu auxílio:

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

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

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

³ Nomes de alunos ou professores citados nas entrevistas são referidos pelas suas iniciais.

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

Do mesmo modo, a necessidade dos monitores é tornada relevante:

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

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

Essas práticas são indícios da condição de anormal que esses alunos ocupam. Por isso, planejam e desenvolvem práticas que reforçam essa condição como a separação dos alunos em dois grupos, normais e anormais, na escola, como fica evidente nos fragmentos a seguir:

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

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

São os colegas normais que ajudam, protegem, se preocupam com aquele colega que não é considerado normal. Assim, não só o gestor e o professor são responsáveis pela vigilância do aluno incluído, a gestão da inclusão é responsabilidade de todos (Hattge, 2007): do gestor ao zelador da escola ela ocorre, principalmente, na sala de aula pelo professor e colega, assim todos são responsabilizados e

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

Mas, para isso, é necessário um primeiro momento que seria o de sensibilizar o professor, o colega, a comunidade escolar. Então a escola desenvolve atividades relacionadas à educação inclusiva, tais como palestras, apresentações, visitas à instituições, conforme fragmentos a seguir:

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

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

Palestras para que os professores conheçam mais sobre esses sujeitos, que pensem uma proposta diferenciada, visitas na Apae para que sejam todos sensibilizados ao verem as incapacidades e capacidades do anormal, pois esse sujeito anormal, além de ingressar na escola, precisa permanecer nela para se tornar um sujeito produtivo.

Nesse sentido, que outra instituição social despertaria com tanta eficácia o desejo pelo jogo, pelo consumo? Ensinaria as regras para entrar e permanecer nesse jogo do que a escola? Afinal, não é na escola que passamos boa parte de nossas vidas? E ainda, não é nela que passamos os anos mais propícios para que as aprendizagens se efetivem?

No entanto, ainda que a escola tenha essa potência produtiva em termos de desejo de consumo, com os indivíduos em situação de inclusão escolar são necessários outros mecanismos que não os usualmente utilizados, por isso o governo cria diferentes mecanismos para que os mesmos além de terem acesso, consigam permanecer na escola, e tais mecanismos subjetivam professores e gestores, que por sua vez devem operar a subjetivação dos alunos e das famílias.

Como alguns desses mecanismos criados pelo governo para que os sujeitos tenham acesso e permanência na escola podem ser destacados o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa Escola Acessível e o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

O programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, criado em 2005, foi instituído pela portaria ministerial n. 13/2007 (Brasil, 2007), no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Nesse programa são disponibilizadas salas Tipo I e Tipo II. As salas Tipo I são compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos. As salas Tipo II possuem ainda recursos e equipamentos específicos para o atendimento de estudantes com deficiência visual ou baixa visão.

O Programa Escola Acessível disponibiliza recursos para ações de acessibilidade nas escolas públicas como construção de rampas, adaptações nos banheiros, compra de materiais didático-pedagógicos para as salas de recursos, entre outras ações.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade tem por objetivo apoiar a formação de gestores e educadores a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Algumas ações são: realizar seminário nacional de formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência, e disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional.

Não vou me deter na análise desses programas, pois os utilizo como exemplos de ferramentas cujos efeitos produzem a subjetivação dos gestores e professores em direção as ações inclusivas, produzindo subjetividades inclusiva⁴. Ao estarem subjetivados pelo discurso da inclusão professores e gestores não se autorizam a questionar a inclusão, a problematizá-la, gerando o silêncio docente:

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

Entendo o silenciamento docente como um processo do qual fazem parte aqueles professores que já foram capturados pelo discurso da inclusão, uma vez que enquanto imperativo tem um caráter de abrangência, de imposição a todos, do qual ninguém pode escapar, conforme se percebe nas manifestações da G.1 e da G.2. No entanto, enquanto processo, não foram todos os professores capturados:

Não sei também por que o P. foi para o 6º ano, os professores de área, me chamou muito atenção assim, a de matemática, os de ciências, né. A prof. de Educação Física, História, todos assim. Antes era o professor J. de inglês ele fazia um trabalho também bem diferenciado, agora veio a M., mas também tá entrando naquela de cantar com o P. em inglês essas coisas assim. Parece que as coisas estão se encaminhando mais né, tá acontecendo mais. As gurias do currículo já vêm um tempo, já mais acostumadas né. [...] Esse ano melhorou muito a questão deles aceitarem mais, os professores também olhar duma maneira, esse olhar diferente que a gente percebe por que antes era um olhar mais preconceituoso. [...] Eu acho que houve através da secretaria né um entendimento melhor em relação o que é a inclusão. [...] que a gente tá nesse grupo eu como mãe, a S. como tia, convivendo com todas essas crianças aqui a gente tá sempre conversando com elas e colocando, as educadoras sempre falando, vocês falando com ela, eu noto assim que ela teve uma compreensão melhor nesse sentido e tá fazendo com que aconteça muitas coisas que não aconteciam né, isso eu noto. (G. 3)

As professoras te dizem assim que a faculdade não te dá suporte, que elas não tem conhecimento, que elas não tem como lidar com a criança especial. Isso não é verdade eu fiz faculdade me formei algum tempo e tive uma cadeira que era para trabalhar com a inclusão e os cursos quantos cursos nós já fizemos? (G.3)

Há uma ordem do discurso escolar em operação, pois existem “regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares” (Sommer, 2007, p. 58). Só repercute na escola o que está na ordem mais ampla, o que

⁴ Passei a pensar que as subjetividades inclusivas poderiam ser identificadas com aquelas que, entre outras coisas, tivessem condições de acesso, sem restrições, à vida social; se sentissem estimuladas, pela oferta de igualdade de oportunidades, ao autoinvestimento, desenvolvendo suas habilidades e competências; alcançassem autonomia em suas ações para que pudessem bem usufruir do acesso que lhes era oferecido, tornando-se sujeitos capazes de inclusão no jogo econômico do neoliberalismo (Menezes, 2011, p. 43).

está na ordem do discurso. Percebo após análise dos discursos das gestoras que não está na ordem do discurso escolar dessas instituições problematizar, questionar a inclusão, por isso tais discursos são silenciados.

Porém, fica evidente no discurso das gestoras a ideia de diferença como sendo um sinônimo de deficiência:

Eles estão sabendo mais trabalhar com as diferenças. [...] Agora não, eles vem que lá dentro eles também estão fazendo com que o outro cresça né de uma outra maneira né no convívio, o respeito né, respeitar o diferente isso eu acho bom. [...] Aos poucos eles foram vendo que o diferente não é assustador, por que uma das coisas que eles tinham muito com o diferente meu Deus o que eu vou fazer na sala? (G.2)

Tais discursos remetem a alguns cuidados, o primeiro deles “quando denominamos o diferente, estamos usando uma cadeia de significados que localizam e ordenam espaços e corpos e não estamos nos referindo, necessariamente, à diferença” (Lopes, 2007, p. 19). Quando a diretora G.2 diz que os professores estão respeitando o diferente e que o diferente não é tão assustador, esta se refere a um corpo, um aluno que não é normal em comparação com os outros, aqueles que são ditos normais.

O discurso da diretora G.2 de que os alunos normais estão sabendo trabalhar com as diferenças apresenta alguns conceitos sobre a diferença. A diferença vista como algo menor, algo que é indesejado, mas que na lógica da educação inclusiva precisa ser tolerado e por isso a diferença precisa ser apagada, corrigida.

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

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

Assim, todos os alunos seriam diferentes, pois não apresentam uma caracterização fixa, inalterável, tais diferenças existem por um processo histórico, social e político e não dependem da aceitação, do respeito dos sujeitos ditos normais: “a diferença surge como possibilidade de resistência a políticas excludentes e práticas classificatórias e hierárquicas”. (Lopes, 2007, p. 21)

Entendo a deficiência como discurso e esse discurso enquanto “processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros” (Skliar, 1999, p. 18). Assim, a deficiência é entendida não como “uma questão biológica e sim uma retórica social,

histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada a própria ideia de normalidade e com sua historicidade". (Skliar, 1999, p. 18)

Ainda que tanto a diferença, quanto a deficiência não possam ser corrigidas, a escola inclusiva operacionaliza práticas de normalização dos alunos e, dentre aquelas destacadas nos discursos das diretoras está o atendimento educacional especializado, que pressupõe, segundo elas, atividades diferenciadas, presença de monitores em sala de aula. Nesse sentido, Lopes (2007) afirma que

a escola, entendida como instituição normalizadora, olha para essa diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza. Tanto a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos "normais" e aqueles ditos "anormais". (Lopes, 2007, p. 21)

Nessa lógica, e de acordo com Menezes (2011), entendo a escola como uma maquinaria de normalização inventada na modernidade como um espaço privilegiado, assim como foi o quartel, a fábrica, a oficina, para que se operacionalize o disciplinamento dos sujeitos, a fim de produzir um sujeito ideal, um sujeito dócil e produtivo. Maquinaria de normalização cujas práticas são atualizadas e que, na contemporaneidade, procuram efetivar não apenas a correção do aluno, mas também dos percursos, das interações, dos tempos de aprendizagem, entre outros, uma vez que se trata de realizar o que for necessário para que seja possível fazer esse aluno estar e aprender na escola, ainda que para isso a produção de discursos sobre ele o localize como especial, descapacitado, estranho, diferente, diverso, deficiente, anormal.

Considerações finais

Parece-me importante ressaltar que a intenção do estudo não foi analisar os efeitos dos discursos das diretoras nos modos de subjetivação do aluno incluído, mas problematizar possíveis efeitos na produção dos alunos. Nesse sentido, foi possível perceber que as práticas postas em operação a partir dos discursos recorrentes nas escolas podem produzir alunos especiais, diferentes, deficientes subjetivados a uma condição de anormal.

Assim, longe de criticar os discursos e práticas das diretoras entrevistadas, partindo do objetivo de problematizar os possíveis efeitos de tais discursos na produção dos alunos incluídos, concluo esse estudo compreendendo que tais discursos estão produzindo-os como alunos especiais, diferentes, deficientes e anormais. Dessa forma, visualizo a potência daquilo que é dito sobre esses alunos nos documentos legais, documentos esses que têm sido utilizados como estratégias de subjetivação para a efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares e que tem resultado na produção de discursos escolares que operam, por sua vez, a subjetivação dos sujeitos que nelas atuam.

Há uma ordem discursiva presente nas escolas, uma ordem que indica que tais alunos precisam ter sua condição de diferente aceita. Ao trabalhar com tal significado do conceito de diferença os gestores reforçam a condição de anormalidade dos alunos em processo de inclusão, para os quais práticas de normalização devem ser postas em operação.

Ressalta-se a compreensão de que as discussões resultantes do exercício analítico aqui empreendido não são inéditas. Outras investigações, realizadas em outros contextos de pesquisa, já afirmam que a escola normaliza e que os discursos inclusivos são também produtores de práticas de normalização, mas ainda assim defende a importância de dizer-las, pois ao fazê-lo poderei provocar nos sujeitos produtores dos discursos que serviram como materialidade para o estudo a inquietação necessária para que outros discursos passem a ser produzidos. Outros discursos passariam a produzir outros sujeitos e assim, quem sabe, possamos pensar de outra forma na escola dita inclusiva e nos efeitos que ela tem provocado nos sujeitos que por ela são produzidos.

Referências

- BRASIL. *Declaração mundial sobre a educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Unesco, 1990.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca*. Brasília: MEC, 1994.
- BRASIL. *Educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FICHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 2001, p. 197-223.
- FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle do risco social. In: LOPES, Maura Corcine; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ulbra, 2007, p. 189-200.
- LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcine; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ulbra, 2007, p. 11-33.
- LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2009, p.153-169.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. *Inclusão e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Gestão escolar. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. São Paulo: Midiamix, 2002.

MENEZES, Eliana da C. P. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades inclusivas*. São Leopoldo: Unisinos, 2011. 189f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos.

MUÑOZ, Yolanda G. Foucault: o outro que passa por nós. In: MUCHAIL, Salma; FONSECA, Márcio A; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *O mesmo e o outro: 50 anos de História da Loucura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 269-281.

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

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

REVEL, Judith. *Dicionário de Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROOS, Ana Paula. Olhares sobre as diferenças nas salas de aulas. In: LOPES, Maura Corcine; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ulbra, 2007, p. 65-87.

ROSA, Denise Ferreira da. *Relatório estágio supervisionado/dificuldades de aprendizagem*. Santa Maria: UFSM, 2013.

ROSA, Denise Ferreira da. *Língua de sinais no passaporte, cultura surda na bagagem: itinerário escola de surdos*. Relatório de Estágio Supervisionado/Surdez. Santa Maria: UFSM, 2013.

ROSA, Denise Ferreira da. *Expectativas, limitações e possibilidades do atendimento educacional especializado*. Relatório estágio supervisionado/déficit cognitivo. Santa Maria: UFSM, 2013.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maura Corcine; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ulbra, 2007, p.173-188.

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

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

SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

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

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: MUCHAIL, Salma; FONSECA, Márcio A.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *O mesmo e o outro: 50 anos de história da loucura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 103-123.

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

Denise Ferreira da Rosa é licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Gestão Educacional e mestre em Educação pela mesma instituição. Professora de Educação Especial na rede municipal de São Pedro do Sul.

Endereço: Rua Padre João Bosco Penido Burnier, 711/303 -97105-190 - Santa Maria - RS - Brasil.

E-mail: denisef.darosa@gmail.com.

Eliana da Costa Pereira de Menezes é licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos. Professora no Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio 16 - 97015-900 - Santa Maria - RS - Brasil.

E-mail: eliana_cpm@yahoo.com.br.

Recebido em 8 de setembro de 2016.

Aceito em 16 de novembro de 2016.