

ESTRATÉGIAS PARA EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONTEXTO ESCOLAR

STRATEGIES FOR IMPLEMENTING INCLUSION POLICIES: AN ANALYSIS FROM THE SCHOOL CONTEXT

Patricia de Andrade de Oliveira Vicente¹
Helena Venites Sardagna²

RESUMO

O estudo questiona como se estabelece a política de inclusão em escolas públicas de Ensino Fundamental de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Participaram 13 profissionais da educação, respondendo a um questionário *on-line*. A abordagem é qualitativa e descritiva, e a análise emprega as noções foucaultianas de biopolítica e governamentalidade. Evidenciam-se marcadores que acentuam o argumento clínico, a importância do laudo para atendimento do aluno incluído, a necessidade de profissionais da saúde e a superação de entraves estruturais. Conclui-se que esses marcadores funcionam como estratégias que regulam e dirigem as condutas dos docentes e discentes a práticas normalizadoras.

Palavras-chave: Políticas de inclusão. Escola. Biopolítica. Governamentalidade.

ABSTRACT

The study questions how the inclusion policy is established in public elementary schools in a municipality in the metropolitan region of Porto Alegre/RS. By answering an online questionnaire, 13 education professionals participated. The approach is qualitative and descriptive, and the analysis employs Foucault's notions of biopolitics and governmentality. Markers are evidenced accentuating the clinical argument, the importance of the report for the assistance of the included student, the need for health professionals and the overcoming of previous obstacles. It is concluded that these markers act as regulators and direct the conduct of teachers and students towards normalizing practices.

Keywords: Inclusion policies. School. Biopolitics. Governmentality.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um campo de lutas e tensionamentos, no qual ocorrem movimentos que historicamente marcaram conquistas, garantias e entraves. No Brasil, os sistemas de ensino fundamentam suas práticas inclusivas em diretrizes da Política Nacional de

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, doutoranda em Educação pela Universidade La Salle. Atualmente é servidora pública na Rede Municipal de Ensino de Esteio, atuando como gestora pedagógica. E-mail: patioliveira2006@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e no curso de Pedagogia-licenciatura. E-mail: helena-sardagna@uergs.edu.br.

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

ISSN 2447-9047
VOLUME 24, Nº 2 - JUL/DEZ 2025
Pág: 246-260

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que acentuou a inclusão como direito de acesso e permanência no ensino regular, a ser garantido pelas instituições educacionais. O estudo das políticas de inclusão e seus desdobramentos na escola exige que olhemos para essa trajetória. Nessa perspectiva, entendemos que as estratégias de implementação das políticas empregadas na atualidade só são possíveis em função de condições que marcaram as práticas educacionais, estando as políticas de inclusão aí implicadas.

A discussão partiu da contextualização do campo da educação especial, estabelecendo relação com aspectos históricos que remontam ao final do século XIX, no contexto da escola obrigatória na França — momento de forte tendência aos princípios de homogeneização da população. Ao longo da história, observa-se que foram acontecendo mudanças na forma de conceber as práticas em relação às pessoas com deficiência. Nesse ínterim, olhar para essa trajetória permite colocar sob suspeição as estratégias estabelecidas como forma de sedução para a inclusão. Nesse momento histórico, educação se constituía por processos de homogeneização e correção e, com isso, de acentuação de anormalidades associadas aos discursos da segurança sobre a vida dos sujeitos.

O presente estudo é de cunho qualitativo e descritivo: a abordagem teórico-metodológica buscou inspiração nas noções dos estudos foucaultianos como ferramentas analíticas, constituindo o olhar para os dados. Assim, emprega-se a noção de biopolítica para compreender as políticas direcionadas às múltiplas cabeças (isto é, à população) pela ação do que Foucault (1999) chamou de biopoder, no contexto do avanço do capitalismo, e a noção de governamentalidade na relação com a regulação da população (FOUCAULT, 1999). Compreendemos o governmentamento não restrito ao governo político-administrativo, e sim como prática que se dá na relação entre as instituições e os sujeitos, ou dos sujeitos entre si. Trata-se de “ações que ocorrem em nossa sociedade, mesmo de forma mínima, já que os diferentes sujeitos podem governar através dessas práticas e saberes que se reproduzem em nossa sociedade” (VEIGA-NETO, 2005, p. 82).

As políticas de inclusão se vinculam a esse contexto que historicamente forjou o campo de conhecimento da educação especial e inclusiva, compreendido como campo de disputas e de significados. Na sua operacionalização, elas constituem modos de ser, de estruturar ações pedagógicas e de legitimar discursos, a exemplo do discurso médico, para compreender e posicionar o aluno público-alvo da educação especial.

Nessa perspectiva, o estudo teve como objetivo analisar como se estabelece a política de inclusão em escolas públicas de Ensino Fundamental de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. A análise dos resultados indica que as políticas de inclusão se estabelecem pautadas por um discurso que naturaliza a condução dos estudantes dentro do sistema escolar, posicionando-os conforme parâmetros que têm forte acento no argumento clínico e na

necessidade de articulação com profissionais que vão controlar o seu processo de aprendizagem. O material empírico também evidenciou que as estratégias para inclusão precisam superar entraves como recursos materiais e pedagógicos, serviços de apoio, recursos humanos e apoio de equipes multiprofissionais do setor da educação e da saúde, bem como problemas estruturais de natureza física, além da necessidade de qualificação dos docentes.

2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO: TRAJETÓRIA E CONCEPÇÕES

Olhar para os desdobramentos da política de inclusão em instituições do nosso contexto atual exige um estudo da trajetória que foi contornando o estabelecimento de práticas dirigidas pelas políticas. Nessa movimentação investigativa, é pertinente trazer uma breve descrição de fragmentos históricos que marcam esse processo, assim como das noções conceituais empregadas para o exercício de pesquisa.

A modalidade da educação especial, assim como a perspectiva da educação inclusiva, são garantias previstas em leis, decretos e demais documentos oficiais, regulamentando um campo da educação. Esse conjunto normativo contribui para direcionar o nosso olhar e o modo de pensar e agir sobre as pessoas com deficiência; entretanto, para além do regulamento, esse olhar também vai sendo constituído por contingências de cada contexto e seus regimes de verdade. Embora não sejam lineares, os fragmentos históricos colaboram para a ampliação do olhar, possibilitando um mapeamento relacionado ao processo educativo daqueles que, ao longo da história, foram posicionados nas instituições — e, portanto, na sociedade — segundo normalidades constituídas socialmente.

No contexto mundial, consideramos importante trazer os estudos de Francine Muel (1991), que problematiza a educação especial relacionada à escola obrigatória na França, aliando-a à invenção do sujeito escolar tido como anormal. Muel (1991) analisa a emergência da criança anormal e pontua que o campo científico vai assumindo e constituindo essas classificações como fenômenos naturalizados. Em fins do século XIX, essas classificações são reforçadas em congressos e intervenções de médicos e professores, em um movimento que incide sobre a “infância em perigo” (MUEL, 1991, p. 126 – tradução nossa). A autora localiza mais especificamente em 1904 a instauração da instrução pública para “assegurar a instrução primária, não só aos cegos e surdos-mudos, senão também a todas as crianças anormais e retardadas” (MUEL, 1991, p. 123 – tradução nossa).

No contexto brasileiro, já havia escola para cegos desde 1854 — o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC) — e para surdos desde 1857 — o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Todavia, os estudos de Jannuzzi (2012) apontam práticas em relação à educação da pessoa com deficiência por volta do final do século

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

ISSN 2447-9047
VOLUME 24, Nº 2 - JUL/DEZ 2025
Pág: 246-260

XIX e dos primeiros anos do século XX. Percebe-se que esse percurso foi marcado por lutas das pessoas com deficiência, permitindo rupturas e garantias de inserção social, por meio da legislação, daqueles que por muito tempo foram escondidos da sociedade, pois a presença destes incomodava dentro dos ditames de normalidade instituídos socialmente.

Ao longo do tempo, as práticas direcionadas à pessoa com deficiência tiveram cunho assistencial, de benevolência e de correção. Apenas recentemente elas deslocaram o olhar para os direitos e o exercício da cidadania:

Tais ambiguidades na abordagem da atuação com essas pessoas, considerando-as ora como tema médico, moral, filantrópico (socorro, auxílio caridoso), ora mais educativo, estão no quadro geral da educação do país, que vai morosamente se organizando em órgãos cada vez mais específico sob influências mundiais, como por exemplo, a defesa dos direitos humanos, proclamadas desde a Revolução Francesa, mas de difícil realização entre nós. (JANNUZZI, 2012, p. 61)

Em face aos acontecimentos referentes à emergência de políticas e práticas de inclusão, Jannuzzi (2012) enfatiza que se desenvolveu no século XX uma mudança gradual, por meio das vertentes teóricas de vinculações ao campo médico e psicológico, consagrando assim certas categorizações e distribuições no espaço escolar para aqueles que estão nas extremidades da norma, figurando como o sujeito a corrigir, uma vez que não desenvolvem as habilidades que a escola regular delimita. Destacam-se as classes especiais, separando os “anormais” de acordo com o rendimento esperado e padronizado: “Os anormais são todos aqueles perturbadores de uma ordem social” (JANNUZZI, 2012, p. 50).

Conforme a mudança na organização social brasileira foi se remodelando e a industrialização se concretizava, a educação “emendativa” foi se transformando diante da demanda e da necessidade de se ocuparem novos empregos na indústria:

A educação emendativa também vai modificando-se lentamente, uma vez que o novo panorama nacional demanda a necessidade de ler, escrever e contar para ocupar os novos empregos na indústria ou para morar nas cidades, onde tais indústrias geralmente se localizavam. (JANNUZZI, 2012, p. 68)

Assim, os professores recebiam formação para ensinar alunos que se desviavam da média, havendo considerável articulação com os estudos da área da medicina e da psicologia em relação aos aspectos de ensino e aprendizagem. No Brasil houve, no início do século XX, forte influência dos estudos europeus, a exemplo da psicologia aplicada da França e da Escola Bourneville, que foi a primeira instituição brasileira para assistência à criança com deficiência. Muel (1991) contextualiza como a escola obrigatória foi se constituindo na França, por demandas sociais do próprio mundo do trabalho, no contexto do avanço da industrialização:

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

ISSN 2447-9047
VOLUME 24, Nº 2 - JUL/DEZ 2025
Pág: 246-260

Dispositivos preventivos são instalados nas oficinas que defendem os trabalhadores dos acidentes de trabalho, protegendo-os de sua própria imprudência; o mesmo deve ser feito com as doenças, o alcoolismo. O trabalhador ideal é aquele que se controla; a proteção social é também a racionalização da produção o cuidado preventivo também é o lema da Aliança para a Higiene Social, do Conselho da Infância, da adolescência e da união para a salvaguarda da infância. (MUEL, 1991, p. 124 – tradução nossa)

No Brasil, o movimento pela inclusão recebeu influência dessas práticas que foram constituindo os contextos escolares ao longo dos anos. Durante o século XX, houve uma organização lenta de práticas em favor da pessoa com deficiência, com a criação de centros de reabilitação, clínicas psicopedagógicas e, na segunda metade do século, a escola regular, ficando evidente o cunho corretivo sobre os sujeitos com deficiência. Por outro lado, as instituições também são instrumentos de regulação para atender aos interesses econômicos:

A defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. (JANNUZZI, 2012, p. 45)

Na década de 1990, a partir de influências internacionais e pelo compromisso que o Brasil assumiu com as grandes declarações mundiais, novas normativas passaram a impor estratégias para a implementação da política de inclusão, a fim de garantir a universalização da educação para todos. Tais políticas acabaram subjetivando os sujeitos por meio de um conjunto de práticas que estabeleciam os corpos presentes na escola como pertencentes a dois grupos: os “normais” e os “incluídos”. Essa denominação passou por um processo de subjetivação reducionista de perceber o outro.

Tenuamente foi-se mostrando que as instituições assumem a responsabilidade no sentido de também se transformar, mas a ênfase que muito prevaleceu foi na necessidade de modificação do indivíduo, na “normalização do deficiente” (JANNUZZI, 2012, p. 154). Essa prática foi visibilizada após a Declaração de Salamanca, em 1994 (BRASIL, 1994), que orientou os países signatários a promoverem a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino, tendo no cerne dessas decisões as evidências baseadas nos princípios dos direitos e na condição legal.

Ao realizar uma revisão bibliográfica evidenciando os principais avanços da legislação nas duas últimas décadas, a partir de pesquisas sobre a Educação Especial, Colla (2020, p. 11) defende o “potencial formativo que reside na experiência de conviver com as diferenças”, por meio de práticas acolhedoras dos modos de ser e de estar na escola. Assim, passou a se tornar possível o distanciamento das antigas práticas em ambientes de segregação que ficavam relegadas aos cuidados de especialistas.

Com isso, fica evidente um imperativo legal e discursivo, representado por documentos oficiais, que foi se configurando ao longo dos anos e subjetivando nossa forma de conceber a

inclusão, principalmente em termos de convocar a sociedade na luta por direitos, estabelecendo uma organização da vida pensada para uma sociedade inclusiva. Embora se considere relevante a perspectiva histórica contornada pelos fragmentos citados, o exercício do estudo ora empreendido acentua o caráter *a priori* histórico, levando em conta que toda prática é contingente.

3 APROXIMAÇÕES COM AS NOÇÕES DE BIOPOLÍTICA E GOVERNAMENTALIDADE

As reverberações que constituem os espaços escolares em relação à educação dos sujeitos com deficiência parecem ser atravessamentos que acabam por subjetivar esses sujeitos tidos como “estranhos”, que compõem o público-alvo das políticas de inclusão. Nesse sentido, as lentes teórico-metodológicas que embasam o presente estudo nos permitem confrontar as práticas de implementação das políticas públicas de inclusão na contemporaneidade e no contexto pesquisado, para além da crítica ou defesa dessas políticas, mas no sentido de evidenciar o caráter produtivo na constituição/categorização de sujeitos nos espaços escolares.

Lopes e Fabris (2017, p. 82) mencionam a relação das políticas de inclusão com a biopolítica: “[...] é preciso entender que as políticas de inclusão em geral bem como as de inclusão escolar, funcionam como potentes estratégias biopolíticas, que buscam garantir a segurança das populações por meio da diminuição do risco social”.

No fim do século XVIII e início do século XIX, Foucault (2008) identificou práticas relacionadas com a problemática do biopoder, o que ele denominou de uma biopolítica. Esta trata a população como “um conjunto de seres vivos e coexistentes, que apresentam características biológicas e patológicas específicas” (FOUCAULT, 2008, p. 494). Ocorre a gestão das populações como uma espécie de “biorregulação do Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 520). Foucault distingue três domínios de intervenção da biopolítica: a) processos de natalidade e mortalidade; b) fenômenos como velhice, acidentes, doenças, etc.; c) relações entre os vivos e seu meio, elevando o problema da cidade (FOUCAULT, 2008).

Nessa análise, a população passa a ser dado estatístico, campo de intervenção e alvo de técnicas de governo. Assim, é em torno dela que ocorrem operações de normalização que fazem funcionar diferentes distribuições de normalidade, “de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008, p. 83).

A normalização vai orientando a norma, mas ao mesmo tempo essas normalizações são orientadas pela norma, produzindo uma medida comum. Segundo Foucault (2002, p. 302), “é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”.

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

ISSN 2447-9047
VOLUME 24, Nº 2 - JUL/DEZ 2025
Pág: 246-260

Em *Os anormais*, Foucault (2001) analisa a emergência da anormalidade que foi se constituindo entre os séculos XVII e XIX, no contexto dos saberes médicos, jurídicos, psicológicos e das técnicas pedagógicas. Esses saberes contribuem para a constituição de instituições de sequestro (como a escola), que funcionam como aparelhos de poder-saber, estabelecendo-se estratégias de ações que se desdobram em gerenciamentos de riscos. Nesse contexto, a emergência da escola obrigatória potencializou as práticas de normalização dos indivíduos e da população, e o “anormal” passou a ser aquele considerado desviante da média em relação à norma.

Assim, a educação contemporânea é uma forma de condução da massa global que passa a ser atendida pelo papel das políticas e dos números oficiais, por meio dos registros desses sujeitos que agora estão na escola. Problematizamos a inclusão como um desdobramento de estratégias não restritas à instituição Governo, mas como “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA-NETO, 2005, p. 5). As práticas institucionais e seus desdobramentos dentro da escola, a exemplo das políticas de inclusão, são aproximados à noção foucaultiana de governamentalidade, entendida por Foucault (2001, p. 171) como “o conjunto que se constitui pelas instituições e estratégias que somadas, possibilitam um exercício bem específico de poder, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança”. Logo, são ampliadas as estratégias de articulação e reprodução dos discursos em prol da educação inclusiva como uma forma de incluir os diferentes sujeitos na escola comum, tornando-os capazes de se autogerenciar.

Essas estratégias são derivações das invenções que advêm do século XVII, analisadas por Foucault (2001), as quais instituem o que é normal e o que é anormal, na configuração da norma. Nessa perspectiva, os discursos que definem tempos e espaços para os sujeitos anormais acabam também por encampar os movimentos de luta para a efetivação da inclusão como um direito.

O movimento pela inclusão de todos — para alguns, aparentemente tão ingênuo — fez uso de uma série de técnicas de subjetivação que, colocadas em funcionamento, contribuíram para a mobilização da sociedade, para a luta coletiva pelos direitos das minorias, e que até hoje funcionam com o intuito de assegurar as condições de permanência de todos os “ditos incluídos”. (RECH, 2013, p. 29)

A escola tem operado na lógica da promoção de ações de educação da população, funcionando como um solo fértil para a reprodução das necessidades do Estado por meio de seu advento de governo disciplinar (LOPES; FABRIS, 2017). Para as autoras, a inclusão é uma criação de nosso tempo, assim como a ideia de “escola para todos”, já que o Estado precisava atingir a todos de forma a tentar encaixá-los na ideia de autogestão. Aqueles que não se encaixam na linha de base estão fora da curva da normalidade.

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

ISSN 2447-9047
VOLUME 24, Nº 2 - JUL/DEZ 2025
Pág: 246-260

Assim, não se trata apenas do imperativo legal, mas sim de se pensar como os efeitos de tais políticas acabam subjetivando os sujeitos com práticas que marcam a partilha entre aqueles que são alvo das políticas de inclusão e os que não o são. Lopes e Fabris (2017, p. 110) analisam a inclusão como imperativo e problematizam a interpelação do Estado:

Como imperativo temos que aceitar essa interpelação do Estado, mas como sujeitos desse tempo precisamos radicalizar a crítica, para que possamos analisar as condições de possibilidade para que os diferentes gradientes de inclusão sejam vividos e que a inclusão não seja entendida como um ponto de chegada, mas como um desafio permanente.

Esse imperativo é também legitimado por saberes que dão sustentação a uma rede de discursos muito recorrentes nas escolas, como da medicina e da psicologia que dão respaldo a ações que investem na normalização dos sujeitos. Nesse sentido, é importante buscar as fissuras e as relações do poder tanto dirigidas ao indivíduo quanto ao coletivo, considerando que os processos de lutas também se constituem nesse conjunto de dispositivos.

As políticas educacionais potencializam essa perspectiva ao mobilizar as instituições para uma constante vigilância sobre os sujeitos que não atendem a padrões da coletividade, como os serviços de apoio à inclusão. Logo, a ação da governamentalidade (FOUCAULT, 2001; 2008) está nas práticas que primam por dirigir as condutas dos sujeitos escolares e que funcionam hoje como uma ramificação técnica complementar da tecnologia disciplinar e biopolítica, agindo sobre os corpos populacionais como um poder sobre a vida. O corpo passa a ser visto na relação com um conjunto de corpos a serem regulados pela norma. As técnicas disciplinares e normalizadoras movem o gerenciamento da vida social, mas também a sua docilização no âmbito individual. Sobre isso, Foucault (1987, p. 164) analisa:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.

Nessa lógica de administração dos corpos, o capitalismo se utiliza de dispositivos que agem nos meios econômicos e nas instituições diversas, em que o biopoder tem uma ação sobre esses corpos, regulando a maximização. Assim, tanto as práticas de institucionalização da deficiência nas instituições de correção quanto as estratégias para a escolarização e, mais recentemente, a política de inclusão estão atreladas a essa perspectiva.

Frente a isso, os estudos têm o compromisso de problematizar essas técnicas e desestabilizar os discursos que subjetivam um único olhar para os sujeitos escolares, naturalizado

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

ISSN 2447-9047
VOLUME 24, Nº 2 - JUL/DEZ 2025
Pág: 246-260

na perspectiva de aprendizagem orientada pelos processos de normalização. É um convite para pensar para além do espaço escolar e suas estratégias, para além das táticas de normalização desses sujeitos e da necessidade de classificá-los.

4 ESTRATÉGIAS DE CONDUÇÃO E REGULAÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES

Este estudo apontou concepções referentes aos documentos que orientam as políticas no município participante, permitindo visualizar estratégias de gestão da inclusão, mediante o questionamento de como se estabelece a política de inclusão em duas escolas públicas de Ensino Fundamental e as estratégias para sua efetivação.

Para preservar o anonimato das instituições, optou-se por pseudônimos, identificando as escolas como EMEF A e EMEF B. Já em relação aos participantes, utilizamos os pseudônimos PSC para identificar os professores da sala de aula comum; ED para a equipe diretiva; PAEE para os profissionais de Atendimento Educacional Especializado; e S para um membro da Secretaria Municipal de Educação (SMED), que ocupa o cargo de assessor responsável pela proposta de inclusão. Ao abordar as questões referentes à política de educação inclusiva, observam-se alguns entendimentos que operam na formulação de estratégias que dirigem as condutas nas escolas, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Política de inclusão na escola

Instituição	Como ocorre o desdobramento da política de educação inclusiva na escola e quais suas diretrizes?
EMEF A	Precisamos incluir fazer acontecer , com os poucos recursos que temos. Fazemos o que é possível, com os recursos que temos. Falta de uma equipe interdisciplinar do SUS capaz de acelerar as investigações, e conseqüentemente, a emissão de laudos. Necessidade de mais profissionais capacitados para o trabalho com a Educação Especial. Falta de monitores em sala de aula. Falta de materiais diferenciados para o trabalho junto ao aluno. (ED, 2020)
EMEF B	Busca-se, ter por base as legislações e os documentos que orientam essa política, promover espaços formativos e, constantemente, verificar a efetividade das ações. Nesse caso, observam-se os aspectos práticos, relativos às adaptações e ao acompanhamento discente, como também a organização de registros que as certifiquem, a partir de pareceres específicos. (ED, 2020)

Fonte: dados da pesquisa (2020).

Os excertos demonstram que há na EMEF A uma preocupação com a dimensão prática e financeira da inclusão, para “fazer acontecer”, ficando evidente que a política inclusiva é uma expectativa que ainda não se consolidou. Por outro lado, na EMEF B percebe-se a articulação de diferentes elementos como estratégia para que se efetive a política inclusiva, como as dimensões pedagógica e metodológica, humana, legal, financeira e formativa.

Outro aspecto a destacar é a identificação do estudante que será alvo dos serviços de apoio, avaliado sob um conjunto de saberes, de diferentes olhares, ressaltando-se a importância do laudo como mais uma forma de identificá-lo, categorizá-lo. Esses entendimentos também são

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

ISSN 2447-9047
VOLUME 24, Nº 2 - JUL/DEZ 2025
Pág: 246-260

legitimados pela gestão escolar como uma premissa na estruturação de estratégias pedagógicas voltadas aos alunos que constituem o público-alvo da educação especial, como pode ser visto no Quadro 2.

Quadro 2 – Estratégias pedagógicas e mobilizações

Instituição	Como são estabelecidas as estratégias pedagógicas aos alunos que constituem o público-alvo da educação especial?
EMEF A	A identificação pode ser realizada de formas distintas. Em alguns casos os estudantes já ingressam com recomendações relativas a experiências anteriores (alguns, inclusive, já acessam com laudos e pareceres psicopedagógicos). Em outros casos, a identificação é realizada a partir da observância cotidiana realizada pelo corpo docente, o que justifica um acompanhamento ainda mais individualizado [...] (ED, 2020)
EMEF B	Os encaminhamentos podem ser feitos a partir das observações dos professores, bem como tendo por base diálogos entre os profissionais que atuam com o estudante... (ED, 2020)

Fonte: dados da pesquisa (2020).

É oportuno ponderar que os processos inclusivos, para além do discurso em favor da inclusão nas escolas, evidenciam que os saberes atuam como um marcador para os alunos, observados por olhares socialmente construídos e que podem reforçar as práticas de normalização. No Quadro 3, os excertos expõem o contato com o serviço de apoio como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola e o desenvolvimento da articulação com a assessoria da SMED e com os serviços intersetoriais.

Quadro 3 – Articulação com serviços intersetoriais

Instituição	Como se estabelece o contato com o serviço de apoio tal como o AEE na escola e o desenvolvimento da articulação com a assessoria da SMED e com os serviços intersetoriais?
EMEF A	Um currículo que seja pensado para atender as necessidades educacionais, a fim que não fique apenas no papel que possa ocorrer de fato para todos os AEE. (PAEE, 2020)
EMEF B	[...] muitos alunos com laudos em uma única turma. É importante se pensar no currículo adaptado dos alunos. (PAEE, 2020)

Fonte: dados da pesquisa (2020).

Nos excertos constam marcas de subjetivação quanto aos processos inclusivos, que têm o currículo como uma estratégia, uma forma de gerir o sujeito alvo das políticas de inclusão. Tais dizeres apontam para o fator da não aprendizagem, com base na necessidade de um laudo, respaldando o saber médico que emite o diagnóstico das limitações do aluno posicionado na margem da norma.

Os saberes especializados referenciam as estratégias, submetendo os sujeitos a essa tecnologia, a qual Foucault chamou de uma tecnologia de anormalidade em nome de uma pretensa proteção da sociedade: “Ela se torna a ciência da proteção científica da sociedade, ela se torna a ciência da proteção biológica da espécie” (FOUCAULT, 2001, p. 402).

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

ISSN 2447-9047
VOLUME 24, Nº 2 - JUL/DEZ 2025
Pág: 246-260

Sobre a organização para o encaminhamento e o atendimento dos alunos ao serviço de apoio AEE, as respostas também evidenciam a lógica de suporte do campo médico e das práticas de intervenção psíquica, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Encaminhamento ao AEE

Instituição	Como é desenvolvida a organização para o encaminhamento e atendimento desses alunos?
EMEF A	Quanto à organização para o atendimento desses alunos, é realizada através de lista com alunos com CID e sem CID. Os alunos público-alvo são atendidos no AEE e os professores encaminham os alunos que observarem necessidade educacional especializada [...] (PAEE, 2020)
EMEF B	[...] uma análise dos laudos estrutura-se o currículo adaptado para depois o aluno passar a frequentar o AEE. (PAEE, 2020)

Fonte: dados da pesquisa (2020).

No Quadro 4, vê-se o discurso clínico pautando o encaminhamento para o serviço de apoio, identificado por professores do AEE (PAEE). Esse aspecto é evidente, inclusive, na indicação da necessidade de uma equipe interdisciplinar do Serviço Único de Saúde (SUS) “capaz de acelerar as investigações, e conseqüentemente, a emissão de laudos” (PAEE, 2020). É oportuno lembrar que não é obrigatória a apresentação do laudo para atendimento no AEE, que as estratégias precisam ser pensadas e estruturadas com vistas ao desenvolvimento das potencialidades do público-alvo e que não há restrição de atendimento apenas para os alunos com alguma deficiência.

Nesse sentido, salienta-se a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 4, de 23 de janeiro de 2014, que aborda as questões referentes à obrigatoriedade de apresentação do laudo: “não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico” (BRASIL, 2014).

No panorama de discussões, organizou-se um quadro com os dizeres sintetizados de professores de sala de aula comum das duas escolas participantes, identificados como PSC-A (professor de sala comum da EMEF A) e PSC-B (professor de sala comum da EMEF B). Tal sintetização é explicitada no Quadro 5.

Quadro 5 – Diretrizes para a inclusão na escola

Instituição	Quais diretrizes são seguidas para a inclusão na escola?
EMEF A	Tudo caminha a passos lentos dentro da escola [...] recebemos os alunos da inclusão com o número do CID [...] quando se tem uma reunião falam pouca coisa e só nós educadores precisamos descobrir o que e como fazer [...] preocupação com a merenda e verificação dos índices de aprovação [...] inclusão... esse assunto é só no papel e nos gabinetes. (PSC-B/SJ7, 2020)
EMEF B	[...] sondagem, a partir daí, o planejamento, se necessário, contemplará atender suas necessidades de acordo com suas especificidades de forma diferenciada. (PSC-B/SJ5)

Fonte: dados da pesquisa (2020).

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

ISSN 2447-9047
VOLUME 24, Nº 2 - JUL/DEZ 2025
Pág: 246-260

Esses efeitos de normalização geram no ambiente institucional uma expectativa de segurança e de classificação entre os alunos tidos como normais e os alunos com CID ou em processo de investigação. Nesse sentido, Sardagna e Frozza contribuem ao problematizarem as técnicas de identificação, de condução e de controle dos sujeitos público-alvo dos serviços de apoio.

As práticas fazem mais do que dispor os corpos; elas inventam o aluno, criam uma posição para ele, conduzem sua conduta e passam a vigiá-lo através de mecanismos de correção e regulação. O sujeito posicionado na Educação Especial foi sendo narrado e categorizado como “apto” ou “não apto”, “com dificuldades de aprendizagem”, “com problema”, “educável”, “treinável”, “dependente” e “portador de deficiência”. (SARDAGNA; FROZZA, 2013, p. 55)

Quanto à compreensão do AEE, observa-se intensa vinculação ao olhar clínico e à medicalização como forma de controle dos sujeitos, debruçando-se ainda sobre as questões de desenvolvimento ou não de aprendizagens. Nessa perspectiva, a constituição das políticas de inclusão, por meio de suas práticas, fortalece os padrões de sujeitos a serem identificados por uma classificação de CID ou por sua dita limitação, legitimados pelo currículo.

A maioria dos participantes desta pesquisa apresenta em seus dizeres o instrumento laudo como um marcador da caracterização desses estudantes, estabelecendo o divisor binário entre os alunos que possuem laudos e os que se enquadram nos parâmetros de normalidade. Observa-se que o laudo é um forte elemento da estruturação do currículo adaptado e da definição dos serviços de apoio, como o AEE.

Lockmann e Henning (2010, p. 190) remetem as classificações marcadas pelos conhecimentos científicos à ciência moderna, que serviu de referência para os campos de conhecimentos, como o campo da Pedagogia: “Esses conhecimentos criaram categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e detalhadas, que permitiram colocar em operação um exercício de classificação e enquadramento de tudo aquilo que escapa da ordem, do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal”.

É importante apontar para os sentidos que estão se constituindo nessas instituições escolares e que naturalizam marcadores nos desdobramentos e nas possibilidades de posicionamentos desses sujeitos. Isso possibilita discutir o tom dos discursos circulantes nas escolas, que acabam por exercer a governamentalidade, que dirige tanto as práticas da escola e de seus docentes quanto as expectativas dos discentes. Por isso, “a escola tomará para si esses diagnósticos como verdade sobre os sujeitos e acabará intensificando a invenção desses sujeitos que precisam ser corrigidos” (LOPES; FABRIS, 2017, p. 95).

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

ISSN 2447-9047
VOLUME 24, Nº 2 - JUL/DEZ 2025
Pág: 246-260

Por conseguinte, as práticas institucionais de inclusão e seus desdobramentos dentro da escola se aproximam da perspectiva da norma como princípio, sob um poder que é exercido por meio de técnicas de intervenção. Conforme Foucault (2001, p. 63), “a norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo”.

Outra situação é o descrédito e a desconfiança por parte de alguns docentes em relação às políticas de inclusão, quando apontam a discrepância entre o “discurso” e a “prática”, assim como o descumprimento de diretrizes legais. Um exemplo disso são os problemas com a ausência de pessoal para trabalhar com o público-alvo da política, como pode ser evidenciado no excerto do Quadro 6.

Quadro 6 – Entraves nos desdobramentos da Política de Educação Inclusiva

Instituição	Quais as orientações e como são desenvolvidas as atividades pedagógicas e as avaliações dos alunos compreendidos como público-alvo da perspectiva de Educação Inclusiva?
EMEF B	O discurso é lindo, mas na prática inexistente. Minha reflexão é: a política foi elaborada por pessoas [...] vivenciaram na prática dentro das escolas tais discursos? Qual o real interesse desta “inclusão” nas escolas regulares? (PSC-B/SJ 5, 2020)
EMEF B	Na minha realidade poucas instruções e muita cobrança na hora de avaliar. Uma demanda muito grande de alunos inclusivos [...] mais de 100 para um grupo de 3 monitores [...] ou seja [...] se os meus forem os menores “problemas” eles jamais serão contemplados em ter alguém para auxiliar [...]ou seja... ou eu faço algo por eles ou ficam “largados”. (PSC-B/SJ7, 2020)

Fonte: dados da pesquisa (2020).

A partir dessas breves amostras, a pesquisa deixa evidente que a efetivação da política de inclusão está atrelada a vários atravessamentos, como aspectos legais, históricos, estruturais, pedagógicos, entre outros. A inclusão é pensada, então, como uma estratégia de gestão dos alunos com deficiência, seja pelo ingresso garantido pela legislação, seja por serviços de apoio que acompanham tais sujeitos, definindo seus percursos dentro dos sistemas de ensino. Logo, é possível inferir que se exerce sobre eles uma prática de condução e controle por meio do imperativo da regulação. Nessa perspectiva, a política também está relacionada a documentos legais que passam a ter uma relação direta com a vida por meio de ações direcionadas aos sujeitos que se pretende conduzir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrer os estudos sobre as políticas de inclusão, foi possível estabelecer aproximações com as noções de biopolítica e de governamentalidade que sustentaram o exercício analítico. Evidenciamos que os discursos naturalizados funcionam como estratégias de condução

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

ISSN 2447-9047
VOLUME 24, Nº 2 - JUL/DEZ 2025
Pág: 246-260

dos estudantes e de professores atrelados a uma relação de poder que veio constituindo as práticas que se pretendem inclusivas em diferentes tempos e espaços.

Assim, buscamos constituir um olhar questionador à política de educação inclusiva, já que, nos apontamentos dos participantes, reiterou-se o quanto as práticas pedagógicas, os fluxos para os serviços de apoio e a concepção do indivíduo a ser incluído são estratégias implementadas em nome do benefício do seu público e, assim, em nome da segurança de todos, o que relacionamos à biopolítica. Apesar de o estudo evidenciar estratégias pedagógicas menos homogeneizantes, as práticas posicionam os sujeitos na escola mediante sua condição, sua deficiência, referenciada numa média comum.

Foi possível analisar as relações estabelecidas entre o imperativo legal e os desdobramentos realizados nos contextos pesquisados, marcados por estratégias pedagógicas e saberes especializados, a exemplo do discurso pautado no paradigma clínico. Colocamos em suspeição verdades que orientam a efetivação da política de inclusão, por práticas de regulação e de subjetivação que atingem não só os sujeitos considerados incluídos, mas também os profissionais, os familiares e a escola como um todo.

Esse movimento seria um meio de provocar tensionamentos na forma como a política de educação inclusiva é assumida e entendida enquanto mecanismo de luta. Trata-se de um exercício de questioná-la como prática de condução de massas em que os sujeitos são governados numa esfera biopolítica, para forjar novas formas de vida na escola. Problematizar o presente nos permite ampliar essas relações construídas legitimadas pelos dizeres que circulam no contexto escolar.

Referências

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2020.

BRASIL. **Nota técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2020.

COLLA, R. A. Educação Especial e Inclusão Escolar: sondando uma micropolítica que propicie práticas inclusivas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1–15, 2020. Disponível em:

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

ISSN 2447-9047
VOLUME 24, Nº 2 - JUL/DEZ 2025
Pág: 246-260

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/articulo/view/7162/pdf>.

Acesso em: 12 dez. 2020.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)**.

Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 382 p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. 152 p.

FOUCAULT, M. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução: Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 479 p.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 572 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 262 p.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 211 p.

LOCKMANN, K.; HENNING, P. C. Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 29, p. 189–198, 2010. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/articulo/view/53>. Acesso em: 17 set. 2020.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 127 p.

MUEL, F. La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. *In*: GENEALOGIA DEL PODER (org.). **Espacios de Poder**. Madrid: La Piqueta, 1991. p. 123–142.

RECH, T. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. *In*: FABRIS, E. H.; KLEIN, R. R. (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 25–43.

SARDAGNA, H. V.; FROZZA T. Narrativas e práticas de governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35 e188848, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8HhJMkLYBXWDC7pfXHgwh7N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2020.

VEIGA-NETO, A. Governo ou governo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 79–85, 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-netoen.htm>. Acesso em: 16 jun. 2019.