

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GESTORES EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ARRANJOS E TRAMAS NA CONTEMPORANEIDADE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carolina Pereira Noya

Santa Maria, RS, Brasil

2016

**GESTORES EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ARRANJOS E
TRAMAS NA CONTEMPORANEIDADE**

Carolina Pereira Noya

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação, área de concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Professora Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS, Brasil

2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Noya, Carolina Pereira
Gestores educacionais para a educação inclusiva:
arranjos e tramas na contemporaneidade / Carolina
Pereira Noya.- 2016.
101 p.; 30 cm

Orientadora: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2016

1. Inclusão Escolar 2. Gestão Democrática 3.
Governamentalidade Neoliberal 4. Empreendedorismo na
educação I. Lunardi-Lazzarin, Márcia Lise II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Carolina Pereira Noya. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: carolnoya@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Educação Especial**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

**GESTORES EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ARRANJOS E TRAMAS NA CONTEMPORANEIDADE**

elaborada por
Carolina Pereira Noya

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Professora Dra. Márcia Lise Lunardi- Lazzarin
(Presidente/Orientadora)

Professora Dra. Elisete Medianeira Tomazatti (UFSM)

Professora Dra. Adriana da Silva Thoma (UFRGS)

Santa Maria, 26 de agosto de 2016.

As aulas do professor Foucault sempre estiveram sustentadas num trabalho de pesquisa; tal fato não é uma novidade, pois todos os grandes intelectuais vinculados a instituições universitárias faziam o mesmo. A diferença, a verdadeira novidade, encontra-se no sentido mesmo da pesquisa, na concepção de investigação, e, para o professor Foucault, esta não era, como diria o dicionário, aquele conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário ou artístico. Sua direção não é o conhecimento, mas o pensamento. A didática, as ciências da educação, o currículo, apontam para o conhecimento e atuam sobre um sujeito cognoscitivo. Seu problema é como ensinar o conhecimento, como levar o estudante a ele ou como fazer com que o estudante o construa. A pesquisa parte do conhecimento, do conhecido, mas para questioná-lo, para interrogar o poder que há nele, para indagar como funciona. Sua meta não pode ser estabelecida de antemão; a pesquisa dirigida ao pensamento não pode ter nenhum fim especificado previamente (e, se tem, trata-se só de um assunto formal ou necessário para iniciar, mas não definitivo no percurso), pois pesquisar é ir à busca do desconhecido, do impensado (RAMIREZ, 2008, p. 8).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

GESTORES EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ARRANJOS E TRAMAS NA CONTEMPORANEIDADE

Autora: Carolina Pereira Noya
Orientadora: Professora Dra. Márcia Lise Lunardi- Lazzarin
Data e Local: Santa Maria (RS), 26 de agosto de 2016.

Nesta pesquisa, problematizei a circulação dos discursos que têm, na aliança entre a gestão educacional e a inclusão escolar, uma potente estratégia de produção na escola contemporânea. Para tanto, busquei dar conta da problemática: como a formação de gestores para a Educação Inclusiva vem sendo produzida nos discursos educacionais contemporâneos? Nesse exercício do pensar, tomei como utensílios conceituais e metodológicos as noções foucaultianas de discurso, relações de poder/saber e governamentalidade. Dessa forma, a analítica desenvolvida teve por inspiração os Estudos Foucaultianos em Educação, a partir do pensamento pós-estruturalista. Percebendo a importância de pensar sobre as relações que se estabelecem nos arranjos e nas tramas entre gestão e inclusão, procurei, no *site* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por documentos e programas que se ocupam da formação de gestores para a inclusão. Ao analisar as recorrências discursivas em circulação nos documentos oficiais e investigar de que maneira vão sendo produzidos modos de atuação dos gestores para a Educação Inclusiva na atualidade, percebi o apelo a novos modos de ser gestor, implicados, também, na captura da Educação Especial enquanto área de saber e da diferença nos processos de formação de gestores para a inclusão. Essa discursividade está alojada na necessidade de envolver a todos na gestão da inclusão, por meio dos princípios da gestão democrática. O deslocamento de ênfase dos discursos da administração para a gestão educacional é tomado nesta pesquisa como estratégia de condução de conduta dos professores na atualidade. A atual ênfase do discurso de descentralização da gestão para a Educação Inclusiva intensifica a centralidade no gestor, que sob o discurso democrático, a participação e a liderança, precisa produzir modos de estar na escola contemporânea.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Gestão Democrática. Governamentalidade Neoliberal. Empreendedorismo na educação.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post Graduate Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

INCLUSIVE EDUCATION MANAGERS: ARRANGEMENTS AND INTERTWININGS IN CONTEMPORANEITY

AUTHOR: CAROLINA PEREIRA NOYA
ADVISOR: PROFESSORA MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN, PHD
Date and place: Santa Maria (RS), August 26th 2016.

In this research, I have attempted to problematize the spread of discourses in which the alliance between educational management and school inclusion is a powerful production strategy in the contemporary school. In order to do that, I have addressed the following issue: how has the education of Inclusive Education managers been produced in contemporary educational discourses? In this exercise of thought, I have used the Foucauldian notions of discourse, power/knowledge relations and governmentality as conceptual and methodological tools. Hence, the analysis has been inspired by Foucauldian Studies in Education following the post-structuralist thought. Noticing the importance of thinking about the relations established in arrangements and intertwinings between management and inclusion, I searched for documents and programs intended to inclusion manager education on the website of the Secretary of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SECADI). By analyzing the discursive recurrences in the official documents and investigating how managers' actions in Inclusive Education have been produced, I noticed the appeal to new ways of being a manager that are also involved in the comprehension of both the Special Education as a knowledge area and the difference in the processes of manager education for inclusion. Such discursivity is set in the need for involving everyone in inclusion management by means of the principles of democratic management. The displacement from the emphasis on the management discourses to the educational management has been regarded in this research as a current strategy of conduct of teachers. The present emphasis on the discourse of management decentralization towards the Inclusive Education has intensified the centrality on the manager, who is required to produce ways of being in the contemporary school, under the democratic, participation and leadership discourses.

Keywords: School Inclusion. Democratic Management. Neoliberal Governmentality. Entrepreneurship in Education.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 PARA NÃO SUFOCAR	13
CAPÍTULO 2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	27
2.1 Localizando o problema de pesquisa.....	29
2.2 Movimentando o pensamento com os materiais empíricos.....	38
CAPÍTULO 3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E GESTÃO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE.....	47
3.1 A captura da Educação Especial pelos discursos das políticas de inclusão escolar	50
3.2 A Gestão Democrática a serviço da inclusão escolar.....	58
CAPÍTULO 4 ALIANÇA GESTÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO ESCOLAR: A FORMAÇÃO DE GESTORES INCLUSIVOS.....	65
4.1 A captura da diferença na formação para a inclusão.....	71
CAPÍTULO 5 EFEITOS DAS TRAMAS ENTRE GESTÃO E INCLUSÃO: MODOS DE SER GESTOR NA ESCOLA INCLUSIVA	77
5.1 Gestor líder democrático e o empreendedorismo na educação	82
CAPÍTULO 6 CONTINUAR PENSANDO PARA NÃO SUFOCAR.....	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

CAPÍTULO 1¹

PARA NÃO SUFOCAR

Ingressei e movimento-me no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria impulsionada por provocações e inquietações experienciadas no âmbito da minha atuação como professora de Educação Especial na rede regular de ensino de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul (RS). Junto a esse desassossego, fiz a escolha de assumir os riscos de colocar sob suspeita o que vem sendo produzido nos discursos oficiais, especialmente aqueles presentes nos documentos do Ministério de Educação e Cultura (MEC), como a melhor e a única opção para a escolarização das pessoas com deficiência em idade escolar, refiro-me aqui à inclusão escolar. Entendo ser necessária – praticamente inevitável – a discussão acerca daquilo que celebram como um “direito de todos”. Por inclusão escolar, estou tomando o movimento que, junto com outras formas de inclusão, opera na racionalidade neoliberal, ou seja, a inclusão como estratégia do Estado brasileiro para fazer acontecer um modo de vida alinhado com o nosso tempo, leia-se um tipo de vida neoliberal (LOPES, 2013).

Para Menezes (2011, p. 33), “uma vez que a inclusão escolar tenha sido inventada como uma necessidade, coube ao Estado aliar-se à escola com a produção de políticas de inclusão escolar para produzir subjetividades úteis às suas intenções e objetivos”, assim, a escola apresenta-se como engrenagem que faz funcionar a racionalidade inclusiva por excelência. Estou inserida nesse contexto educacional, atuando como professora de Sala de Recursos Multifuncionais², e é a partir dessa inserção na escola que percebo, fortemente marcado, o discurso que captura a todos como responsáveis pela “educação para todos”, que circula em materiais didáticos de formação elaborados pelo MEC, tais como o *Volume 3 - A Escola - da coleção Educação inclusiva* (2004), no qual se faz a defesa de que:

À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a

¹ Talvez não seja muito usual, mas fiz a opção de iniciar esta escrita de dissertação, já com um capítulo analítico. Portanto, aqui, para além da apresentação, já proponho iniciar o exercício de tensionamento em relação à temática desta pesquisa.

² A Sala de Recursos Multifuncionais é o locus de atuação do professor que desenvolve, na escola regular, o Atendimento Educacional Especializado dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

*comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos (BRASIL, 2004, p. 10)*³.

Creio que precisamos colocar sob suspeita essa defesa da educação para todos, pois, com Varela e Alvarez-Uria (1992), entendo que a universalidade da escola não passa de uma invenção. Para eles, a escola nem sempre existiu, por isso, em seus estudos, abordaram as condições sociais e históricas que permitiram a invenção da escola como instituição universal e eterna. Neste exercício de tensionamento, considera-se que a escola estabelece uma relação de produção mútua com a Modernidade. Para Pineau (2008, p. 85), “[...] a Modernidade construiu uma forma específica de referir-se ao fato educacional e que a escola conseguiu apropriar-se dela e levar à ação dita concepção. A Modernidade ancorou-se na escola e a escola ocupou-se da modernização”.

Assim, a defesa do “direito de todos à educação” pode ser percebida nessa relação de produção mútua entre a escola e a sociedade burguesa, justificada na intenção de civilizar a massa. Nessa esteira, Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 93) ainda sinalizam que,

Não se trata, pois de uma simples reprodução, mas, ao invés disso, de uma autêntica invenção da burguesia para “civilizar” os filhos dos trabalhadores. Tal violência, que não é exclusivamente simbólica, assenta-se num pretendido direito: o direito de todos à educação.

Na Contemporaneidade, a inclusão escolar é uma potente estratégia para a universalização dos direitos humanos, e a escola posiciona-se como produto central da Modernidade, como espaço privilegiado para a formação de sujeitos, produtos e produtores dessa lógica moderna. A defesa da Educação Inclusiva que circula nos discursos oficiais, a exemplo do *Volume 3 - A Escola - da coleção Educação inclusiva* (2004), aponta que:

Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades (BRASIL, 2004, p. 07).

³ Os excertos selecionados para compor os eixos de análise da pesquisa serão apresentados no decorrer da escrita em fonte itálico, tamanho 11, em recuo 2cm a esquerda e com espaçamento simples, bem como os títulos dos materiais analíticos serão grifados com fonte em itálico devido a centralidade na pesquisa. Os eixos 1 e o 2 da empiria analítica serão apresentados e detalhados no próximo capítulo.

Porém, reconhecer e respeitar cada aluno de acordo com suas necessidades e potencialidades, não é uma premissa inaugurada, no Brasil, com o advento das políticas de inclusão escolar. A escola moderna desde sua invenção busca ser um espaço de todos. Nesse sentido, cabe lembrar do movimento conhecido por Escola Nova⁴ que, em 1932, foi instituído por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse documento, são divulgadas diretrizes de reconstrução para o sistema educacional brasileiro, e esse documento teve como um dos seus signatários Anísio Teixeira, que:

Em toda a sua produção, o tema da democracia no âmbito da escola e fora dela foi decisivo e se impôs sobre outros temas. Sob essa ótica, elaborou uma interpretação de conjunto da história, da sociedade e da educação brasileira ao buscar construir, sobretudo, uma ponte entre a reforma da sociedade pela educação e a renovação cultural desejada, no sentido da valorização da ciência, do industrialismo e da democracia, que ganha com a sua vida e obra uma entonação própria, distinta mesmo de outros intelectuais que colaboraram com os seus projetos ou se opuseram a eles. Em síntese, o que Anísio Teixeira defende em tudo o que escreveu é a educação como um direito de todos (NUNES, 2000, p. 14-15).

Foi na década de 1930 que os ideais progressistas adentraram fortemente o contexto educacional brasileiro. Impulsionados pelo avanço da industrialização, os pioneiros da Educação Nova, como são conhecidos os componentes desse Manifesto, defendiam maior oferta educacional e a cientificização do campo da educação. Pode-se dizer que essa foi basicamente a bandeira de luta desse movimento, contra a educação tradicional. Também foi, nesse período, que a maioria dos educadores responsáveis por tal movimento lançaram os primeiros escritos sobre a temática da Administração Escolar, ideia que buscarei adensar nos próximos capítulos desta escrita.

A escola moderna pode ser tomada como aquela que está sempre na luta pela inclusão. Hattge (2007, p. 192) compreende que “essa maquinaria moderna de captura de determinados indivíduos desde a mais tenra idade, vê-se agora frente a uma antiga, porém renovada missão: incluir a todos”. É assim que a percebo, como espaço homogeneizante e universalizante, ou seja, como espaço de todos. Pois,

⁴ Para Drabach (2009, p. 18), esse foi um “Movimento pedagógico que se desenvolveu impulsionado pelo avanço da ciência e das necessidades sociais engendradas com o surgimento do capitalismo industrial. A principal inovação que esta teoria trouxe para o campo educacional foi deslocar o centro do processo pedagógico do professor para o aluno. Por outro lado, há muitas críticas realizadas a esta tendência pedagógica, como a produção de um processo de psicologização da criança [...]; promoveu/promove adaptação da educação às demandas do sistema capitalista, sem questionar a organização da sociedade de sua época [...]”.

como afirma Veiga-Neto (2015, p. 55), “[...] toda e qualquer ação educativa é, per si, incluyente; sempre que se educa alguém é para que ele seja colocado no interior de um grupo social”.

Na sociedade neoliberal, é preciso governar a todos, de modo que todos tenham condições de estar participando do jogo colocado pela lógica da concorrência. Para concorrer é preciso estar incluído. Estou tomando o neoliberalismo como forma de vida, que se dá pela primazia do mecanismo de concorrência. Para Gadelha (2015, p. 348), que seguiu as sinalizações indicadas por Foucault em Nascimento da biopolítica (2008a), esse mecanismo de concorrência, quando somado à ideia de liberdade econômica e ao imperativo da não intervenção estatal na economia, organiza e formaliza o que chamamos de sociedade. Portanto, nesse modo de vida neoliberal, o Estado não vigia o mercado e, sim, o mercado regula o Estado. Esse deslocamento dá-se pela ótica de concorrência, que se alia à lógica de consumo instaurada pelo liberalismo, segundo Foucault (2008a):

[...] para os neoliberais, o essencial do mercado não está na troca, nessa espécie de situação primitiva e fictícia que os economistas liberais do século XVIII imaginavam. Está em outro lugar. O essencial do mercado está na concorrência. Nisso, de resto, os neoliberais não fazem mais que seguir toda uma evolução do pensamento, da doutrina e da teoria liberais no decorrer do século XIX. Praticamente, admite-se em quase toda a teoria liberal, desde o fim do século XIX, que o essencial do mercado é a concorrência, isto é, que não é a equivalência, mas a desigualdade (FOUCAULT, 2008a, p. 161).

Portanto, é preciso governar a todos para dar conta de uma sociedade neoliberal, que tem por princípio a inclusão, a circulação e a permanência dos sujeitos que devem ser criativos e empreendedores de si. Com Lopes (2009), resalto que:

Trata-se de entender tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo como conjuntos de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes. O mercado é entendido como uma forma de definir e de limitar as ações de governo, fazendo com que este se coloque e se justifique frente à população e frente aos públicos que se formam no interior dela (LOPES, 2009, p. 154).

A escola é um mecanismo que faz funcionar a racionalidade neoliberal e acompanha, no Brasil, desde os “escolanovistas”, a busca pela inclusão. A escola é tomada como uma “maquinaria implicada na fabricação tanto do sujeito moderno quanto da própria modernidade” e as práticas escolares são “tecnologias

disciplinares cujo resultado foi a produção de uma intrincada rede de novos saberes e de novas economias de poder” (VEIGA-NETO, 2000, p. 179). Assim, neste estudo, busquei discutir a inclusão escolar tomada como uma lógica que vai para além da demarcação da escola regular como lócus inclusivo. A inclusão escolar é pensada “como processo datado advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade” e “inventada como uma necessidade primordial do nosso tempo” (LOPES, 2013, p. 9). Dessa forma, entendo que, no neoliberalismo como forma de vida, a inclusão é central, pois:

Diante das mudanças observáveis de uma lógica liberal para uma lógica neoliberal, é importante marcar que a arte de governar na contemporaneidade é constituída por uma racionalidade econômica que age tanto sobre os sujeitos quanto sobre a coletividade. Também é importante marcar que, implicada na necessidade de governar menos para governar mais, está a necessária circulação e participação de todos os sujeitos dentro de um gradiente de participações (ou de inclusões) em distintas instâncias da vida (LOPES, 2015, p. 292).

Temos, assim, a inclusão como uma necessidade, ocupando o palco do cenário mundial desde meados da década de 90 do século passado. Ela faz parte de um movimento internacional amplo, tão abrangente que se torna inteligível e funciona como um imperativo, e que nas suas relações coloca em funcionamento a escola inclusiva, implicada numa determinada lógica que opera modos de ser das instituições e dos sujeitos. Em 1990 e 1994, o Brasil tornou-se signatário de dois documentos internacionais, respectivamente, Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia) e Declaração de Salamanca (Espanha). Nesse período, tivemos um acento nas políticas e nas práticas inclusivas, especialmente, no Brasil. Os discursos oficiais têm atribuído a esses dois movimentos político-sociais, implicados na realização das conferências das quais culminaram os documentos mencionados acima, a universalização da inclusão. Conforme o material de formação do MEC, intitulado *Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas* (2005), as políticas de inclusão escolar foram constituídas:

Numa primeira ordem, motivada pela “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Jomtien, Tailândia, março de 1990), que prescreve: [...] a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir a desigualdade. [...] Numa segunda ordem, esses princípios são enfatizados e direcionados a diferentes grupos de minorias sociais, buscando resgatar um direito instituído, mas não cumprido pelas diferentes ordens sociais. A Declaração de Salamanca (1994) se reapropria dos princípios

das discussões e encaminhamentos da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1990) e direciona para os propósitos específicos de discussão, atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais [...] (BRASIL, 2005, p. 33-34).

Chamo a atenção para a problemática de se conferir a esses dois eventos o surgimento/a inauguração da inclusão. Entendo que, nesse período, tivemos no Brasil o investimento em uma série de documentos legais que se comprometeram a combater a exclusão, porém, isso não significa que não se tenha falado em inclusão antes, ou que com o advento desses movimentos mundiais, alunos com deficiência tenham passado da condição de excluídos para incluídos. Cabe indicar, que fiz a opção pelo termo “deficiente”, por entender que se precisa considerar o caráter produzido⁵ dessa terminologia, pois de acordo com o histórico destas pessoas, suas condições vão “De castigo divino a incuráveis e, posteriormente, ineficientes ao trabalho, os deficientes continuam narrados como sujeitos da falta, seja pela norma disciplinar, seja pela norma biopolítica” (MACHADO, 2015, p. 80).

Parece-me que excertos como o abaixo, do material *Ensaios pedagógicos (2005)*, são merecedores de maior atenção pelo fato de serem discursos em ampla circulação nos contextos escolares, encontrando-se neles a ideia de que:

A educação inclusiva surgiu, ou, melhor posto, evoluiu como conceito e proposta institucional, ao longo dos anos 90, particularmente com os avanços provocados pelos dois encontros internacionais, que marcaram as discussões correspondentes. Esses encontros foram a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, de onde se originou o importante documento Declaração de Salamanca (BAYER, 2006, p. 277).

Vale a pena atentar para o que vem sendo produzido a partir da circulação e do consumo desses discursos na escola, pois eles naturalizam a ideia da inclusão. E, quando conceitos como esse são naturalizados,

[...] nos poupam a (quase sempre) difícil tarefa de rastrear de onde vieram e de que modo passaram de construtos culturais e linguísticos a verdades por si mesmas. Mas, por outro lado, tal naturalização trava nosso entendimento e pode travar nossas ações, pois nos mantém presos a significados e representações que, mesmo tendo sido inventados, são tomados como eternos, imutáveis e fora do nosso alcance (VEIGA-NETO, 2008, p. 22).

⁵ Caráter produzido pela linguagem na produção do sujeito deficiente. Portanto, a noção de deficiente se refere às formas históricas e socialmente produzidas na e pela linguagem, em relação a esses sujeitos. Já o termo “pessoa com necessidade especiais” irá aparecer em alguns excertos dos documentos legais, por ser a mais recente orientação de terminologia.

Atualmente, a Política Nacional de **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**⁶ (PNEEPEI) é um poderoso discurso que trata da inclusão, discurso que assume um status de verdade, sendo uma produção discursiva que também posiciona a Educação Inclusiva como uma potente estratégia de garantia de direitos humanos. No documento da PNEEPEI, encontramos excertos como o que segue:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, s/n).

Não tenho a intenção de fazer um juízo de valor acerca dos benefícios da inclusão. Agrada-me a dimensão da luta social e política de levar todos para a escola, porém, entendo que quando há captura, também há resistência. E a resistência, para mim, está em dar outros sentidos à inclusão. Por isso, a proposta foi tomar a inclusão como produtora da exclusão e vice-versa, para isso, trouxe mais adiante o adensamento desta ideia de que inclusão e exclusão não são processos contrários, nem dicotômicos, e sim, complementares.

Busquei fazer um movimento diferente desse que circula nos documentos oficiais, tais como no excerto acima, retirado da PNEEPEI. Trata-se de outro movimento, a partir de outra forma de pensar, que se afasta dos paradigmas como quadros fronteiriços. Creio que esse caminho é menos seguro, pois nele é preciso considerar o caráter ambivalente da inclusão. Para Bauman (1999), a sociedade moderna padece de uma necessidade de ordenação. Ordenar a existência humana de acordo com uma razão transcendental proposta pelo Iluminismo é, para o filósofo, a invenção do homem moderno civilizado. As totalidades modernas inventadas como verdades servem para a busca da ordem do caos.

A guerra contra o caos fragmenta-se em uma infinidade de batalhas locais pela ordem. Tais batalhas são travadas por unidades de guerrilha. Na maior parte da história moderna não houve quartéis-generais para coordenar as batalhas nem, certamente, comandantes capazes de mapear toda a

⁶ Grifei essa parte do nome do documento de 2008 para destacar a ideia de que uma das alianças da Educação Inclusiva se dá fortemente com a própria área da Educação Especial - busquei adensar essa discussão no capítulo 3 desta pesquisa.

vastidão do universo a ser conquistado e moldar cada derramamento localizado de sangue em conquista territorial. Havia apenas as brigadas móveis de propaganda, com sua conversa para manter o espírito de luta. Todos os governantes e cientistas protegem zelosamente seus territórios de caça e, assim, o seu direito de estabelecer propósitos. Por serem os territórios de caça reduzidos ao tamanho dos seus poderes coercitivos e/ou intelectuais, com os propósitos estabelecidos na medida dos territórios, suas batalhas são vitoriosas. Os propósitos são alcançados, o caos é enxotado para fora do portão e a ordem é estabelecida no território (BAUMAN, 1999, p. 19-20).

Para o autor, a produção da ordem diz respeito à Modernidade, e a ambivalência é o refugio da Modernidade. Assim, pensar na ambivalência da inclusão, para mim, apresenta-se como aquilo que intitulou esta sessão, ou seja, como aquele movimento necessário para não sufocar. Pois, entendo que “embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em algum espaço físico, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes” (LOPES, 2013, p. 74).

A ordem e a ambivalência são igualmente produtos da prática moderna; e nenhuma das duas tem nada exceto a prática moderna — a prática contínua, vigilante — para sustentá-la. Ambas partilham da contingência e falta de fundamento do ser, tipicamente modernas. A ambivalência é, provavelmente, a mais genuína preocupação e cuidado da era moderna, uma vez que, ao contrário de outros inimigos derrotados e escravizados, ela cresce em força a cada sucesso dos poderes modernos. Seu próprio fracasso é que a atividade ordenadora se constrói como ambivalência (BAUMAN, 1999, p. 23).

Nesse sentido, ancorada nos estudos desenvolvidos por Lunardi (2001), Lopes (2013) e outros autores, procurei problematizar a inclusão partindo da noção de in/exclusão, entendendo sejam faces da mesma moeda. Para Lunardi (2001)

[...] inclusão/exclusão são faces da mesma moeda, ou seja, elas operam simultaneamente, não se resolvem dialeticamente, fazem parte de um mesmo sistema de representação, ou seja, fazem parte de uma mesma matriz de poder (2001, s/n).

Ainda, no contexto desta apresentação, penso ser interessante sinalizar que, em termos de investimentos na minha formação, realizei, após a graduação em Educação Especial (Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM), o Curso de Especialização em Gestão Educacional, da UFSM. Acredito que essas experiências justifiquem, também, meu interesse pelas temáticas que constituem os dois focos principais desta pesquisa, a saber: gestão educacional e inclusão escolar.

Quanto à gestão da inclusão na escola, compartilho com Hattge (2007), quando afirma que:

[...] essa gestão da inclusão da escola inclusiva não significa simplesmente que a escola se tornou mais humana, mais justa por ter como principal objetivo desenvolver o potencial desses sujeitos incluídos no sistema educacional. Ao incluir a todos, a escola torna-se um local privilegiado de gestão do risco social (HATTGE, 2007, p. 192).

Nesse sentido, são tomados como gestores todos aqueles que, na lógica da gestão democrática, são envolvidos de alguma forma com a escola, ou seja, gestores são: professores, funcionários, alunos, famílias, comunidade. Porém, entendendo a produtividade das ações/práticas desenvolvidas em sala de aula para a produção de uma noção de democracia a ser seguida por todos, o foco deste estudo será tomar como gestores aqueles envolvidos com a docência.

Assim, gestores, no âmbito da escrita desta pesquisa, são os que estão em sala de aula, como gestor de sua prática pedagógica, gestor da escola ou ainda, gestor do sistema educativo. Entendo que o gestor da escola é demarcado pela figura do diretor, coordenador e orientador educacional, porém, da forma como estou tomando a inclusão e diante da problematização que propus, considerarei gestores como todos que estão envolvidos com os processos da escola, sendo assim os chamarei de professor/gestor. Para autores da área da gestão:

A gestão da educação, entendida como tomada de decisão, organização, direção e participação, acontece em todos os âmbitos da escola. Segundo Ferreira (2008, p. 08), ela se desenvolve “fundamentalmente, na sala de aula, onde concretamente se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões”. [...] Assim, a gestão em sala de aula, como um prolongamento da gestão escolar, pressupõe um espaço onde, com a orientação do professor, possam ser produzidos, manifestados e experimentados comportamentos democráticos. Ou seja, nesse espaço, os sujeitos serão levados a agir de forma coletiva e comprometida com os interesses coletivos (STEDILE, 2009, p. 3).

Portanto, para este estudo, considero produtivo pensar como gestor aquele profissional para quem a formação em educação inclusiva se destina⁷, de modo que os princípios que a constituem sejam seguidos por todos que fazem parte da escola, especialmente, professores e alunos. Trata-se de compreender a educação inclusiva

⁷ A formação em Educação Inclusiva prevista na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva se desenvolve por meio de Seminário anual para o qual são convidados a participarem, professores e gestores da rede básica de ensino. Por isso, chamo de gestores todos esses sujeitos que produzem e são produzidos pela lógica deste Seminário de formação.

como princípio para todos os envolvidos com questões educacionais, olhada pela perspectiva do governo de condutas, empreendedorismo de si e escolhas dentro de um espaço de redes discursivas de poder-saber, que produzem o atual contexto educacional brasileiro, no qual a gestão da inclusão na escola é posicionada como a possibilidade de minimizar os riscos da exclusão. Dessa forma, “a escola busca adaptar-se (algumas vezes nem tanto) para enquadrar os sujeitos de modo que consigam se adequar aos objetivos da instituição” (HATTGE, 2007, p. 196). Ressalto que, conforme a autora:

[...] essa gestão da inclusão passa a ser responsabilidade de todos, não somente do gestor escolar. A gestão da inclusão se faz principalmente na sala de aula, com professores e colegas (HATTGE, 2007, p. 196).

Desse modo, diante dos empreendimentos realizados no âmbito da minha formação acadêmica e atuação profissional, entendo que analisar os discursos que circulam em documentos oficiais e problematizar os seus efeitos na formação de professores/gestores para a inclusão escolar apresenta-se como “uma dose de possível”.

Ao passo que assumo os riscos que a escolha de um determinado caminho implica, posso afirmar que alianças com autores que vêm desenvolvendo suas pesquisas, filiados aos Estudos Foucaultianos em Educação, têm se constituído como a possibilidade de continuar perguntando e/ou melhor, de sair da condição de quem aceita sem perguntar. Dessa maneira, compartilho com Deleuze (1992) que, ao fazer referência ao pensamento filosófico de Michel Foucault, afirma que esse movimento do pensar representa uma possibilidade de respirar, espaços ou brechas por onde o ar possa passar. Nas palavras do autor, essa aliança teórica é para mim “um pouco de possível, senão eu sufoco” (DELEUZE, 1992, p. 131).

Portanto, propus realizar, neste estudo, um exercício de problematização, ou seja, ao suspeitar dos acontecimentos dados por naturais, tais como a superação da exclusão com o advento dos movimentos mundiais que preconizaram a inclusão escolar, pretendi olhar para o que temos hoje como algo que não esteve desde sempre aí, e sim como produto de formações discursivas que dão *status* de verdade e legitimam a inclusão.

Além disso, busquei tensionar minha prática como professora de Educação Especial do município de Santa Maria. Propondo-me a pensar em como são organizadas as políticas educacionais que promovem a inclusão e quais as alianças

que se tornam produtivas para desenvolvê-la. Para isso, tenho a intenção de movimentar outras formas de pensar a inclusão em meu dia a dia, e assim produzir outros discursos e efeitos políticos/pedagógicos nesse contexto.

Na perspectiva na qual me movimento, a linguagem é tomada como produtora de significados, por isso, propor a produção de outros discursos é propor outras escolhas que, sem dúvida, não serão neutras, mas carregadas de outros sentidos.

A inclusão quando tomada como um imperativo, como algo bom e necessário, é naturalizada. Diante da ideia de que a inclusão é boa por si só, nos vemos impossibilitados de questioná-la, já que é natural promover ela, não podendo ser contrários a ela. Porém, gostaria de demarcar que não trato aqui de estabelecer esse raciocínio linear e dicotômico de “contra ou a favor à inclusão”. O que pretendo é investir na problematização da inclusão produzida como algo natural e indiscutivelmente necessária.

Minha intenção para esta pesquisa foi olhar para os discursos das políticas de inclusão educacional, buscando compreender que efeitos produzem na formação de professores/gestores inclusivos. Pretendi investir na análise das recorrências discursivas de documentos oficiais que têm como centralidade a formação de professores/gestores na lógica inclusiva. Tomei os documentos oficiais como produtos e produtores de significados sobre a inclusão e o “bom gestor” para a escola inclusiva.

Assim, propus compreender quais alianças são efetivadas para produzir “professor/gestor inclusivo”, por meio da questão de pesquisa: **como a formação de professor/gestor para a Educação Inclusiva vem sendo produzida nos discursos educacionais contemporâneos?**

Diante dessa questão, que ocupa o centro de discussão desta pesquisa, meu objetivo geral foi **identificar** e **problematizar** como a formação de professor/gestor para a Educação Inclusiva vem sendo produzida nos discursos educacionais da Contemporaneidade.

Como objetivos específicos, intencionei **situar** o contexto político e social em que as políticas de inclusão escolar se voltam à formação de professor/gestor na atualidade e, com isso, **compreender** a reconfiguração da Educação Especial como área de saber, frente ao imperativo da inclusão; **analisar** os discursos em circulação nos documentos oficiais que têm como centralidade a formação de professor/gestor para a Educação Inclusiva; e **problematizar** as tramas da captura do

professor/gestor para a gestão da escola inclusiva, em circulação nas publicações oficiais e seus efeitos nos modos de ser gestor na atualidade.

Para tanto, neste **capítulo 1**, intitulado “Para não sufocar”, justifiquei e apresentei a escolha do tema para esta pesquisa. Escolher sempre é dizer um pouco de quem somos e no que acreditamos, por isso, minha opção está alocada no entrelaçamento da minha caminhada acadêmica com a experiência profissional vivida na rede pública de ensino. Assim, ao assumir os riscos de colocar sob suspeita o que vem sendo produzido nos discursos educacionais da inclusão escolar, pretendi colocar em movimento outras formas de pensar a inclusão no contexto educacional que estou inserida. Formas de pensar, que não têm a intenção de serem as melhores e nem receitas a serem seguidas. E sim, de serem possibilidades de brechas, para que, o ar que movimenta e dá vida a tudo, possa passar, e assim, me mantenha “viva”, impulsionada pela dúvida, questionamento e interrogação.

No **capítulo 2**: “Caminhos investigativos”, apresentarei as escolhas e os empreendimentos metodológicos que realizei na intenção de dar possibilidade de desenvolvimento a esta pesquisa de dissertação de Mestrado. Sinalizarei as ferramentas conceituais com as quais busquei operar a analítica, bem como explanarei sobre a materialidade escolhida para possibilitar tal movimento de pensamento. E, ainda, ao localizar o problema de pesquisa na perspectiva teórica a qual me inspiro, retomarei os objetivos desta empreitada metodológica para reforçar a justificativa da escolha do tema.

Já no **capítulo 3**, “Políticas de inclusão escolar e gestão educacional na Contemporaneidade”, pretendo dar conta do primeiro objetivo específico, realizando a contextualização político social das políticas de inclusão e da gestão educacional democrática. Casado a esse propósito, desenvolvi o objetivo de discutir a reconfiguração da Educação Especial como área de saber frente ao imperativo da inclusão. Pois, ao traçar o panorama que contextualiza o atual cenário político social das políticas de inclusão escolar, fiquei a me questionar, se a Educação Especial não estaria esmaecendo como área de saber diante da perspectiva da Educação Inclusiva.

O **capítulo 4**, intitulado “Aliança gestão educacional e inclusão escolar: a formação de professor/gestor inclusivos”, foi organizado para contemplar minha intenção com o segundo objetivo específico, que é analisar a produção da

centralidade da formação de professor/gestor inclusivos produzidos pela emergência da aliança entre gestão educacional e inclusão escolar nos discursos oficiais.

Por fim, no **capítulo 5**, “Efeitos das tramas entre gestão e inclusão: modos de ser gestor escolar na escola inclusiva”, desenvolverei a análise interessada no terceiro e no último objetivo específico, no qual pretendo discutir as tramas da captura dos professor/gestor para a gestão da escola inclusiva, e seus efeitos em termos de governamento dos sujeitos. Como isso, busquei problematizar os modos de ser gestor na atualidade.

Com caráter provisório e de fechamento, apontarei, na sessão que denominei **capítulo 6**: “Continuar pensado para não sufocar”, algumas inferências e (se posso chamar assim) conclusões que me afetam como professora de Educação Especial, imbricada no contexto educacional, que produz e é produzida por estas tramas e arranjos da inclusão escolar na Contemporaneidade.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS INVESTIGATIVOS⁸

Porque a palavra que se toma não se toma por que se sabe, mas porque se quer, porque se deseja, porque se ama. Ao tomar a palavra, não se sabe o que dizer. Mas se sabe o que se quer: dizer (LARROSA, 1998, p. 182).

Assim, sem saber de antemão o que poderá ser dito ao final dessa empreitada metodológica, mas sabendo o que quero dizer com a proposição desta pesquisa, é que me movimentei no Mestrado em Educação. Entendo que o caráter salvacionista atribuído à inclusão escolar – que sempre me inquietou, deve ser discutido. De acordo com o material *Marcos Políticos Legais* (2010):

A concepção de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular [...] (BRASIL, 2010, p. 7).

Esse discurso tem o tom de que tudo está resolvido. Os alunos incluídos não sofrem mais exclusão porque estão “dentro” da escola regular. Será? Então, a inclusão é uma questão de espaço, de estar dentro ou fora da escola comum? De estar no centro ou na periferia dessa instituição? E o limite dessa tensão?

Creio que essas perguntas se aliam a um modo de pensar proposto pelo movimento filosófico pós-estruturalista; com ele sinto-me provocada a questionar o central, nuclear, normal, verdadeiro, enfim, os discursos absolutos e universais.

O pós-estruturalismo é um movimento filosófico da década de 1960 que leva em conta “que os *limites do conhecimento têm um papel inevitável em seu âmago*” (WILLIAMS, 2012, p. 13, grifo do autor). Pensar nos limites do conhecimento, nos permite considerar que não existe um dentro e um fora, em termos de inclusão, por exemplo. O limite pode ser compreendido como algo positivo por si mesmo e não

⁸ Tomei emprestado o título deste capítulo da Coleção: Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação (2007), Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação (2007) e Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras (2005), organizada por Marisa Vorraber Costa, por serem obras que me acompanham neste processo de produção.

como oposição ao interior. Essa ideia nos leva a tomar as fronteiras, tão fidedignas quanto o centro, ou seja, incita a considerar a produtividade dos limites ou das fronteiras externas ao interior, entendendo que esse interior é o que ocupa o centro dos documentos oficiais em relação à inclusão, e encontra na escola possibilidade de acontecimento. Por isso, interesse-me pelo pós-estruturalismo, pois ele se apresenta como uma possibilidade de ruptura. De romper com esse centro seguro e se propor a olhar para os limites, as exceções e as fugas dos discursos em circulação nos documentos oficiais que tratam da inclusão escolar.

De acordo com Williams (2012, p. 17), “o pós-estruturalismo não é contra isto ou a favor daquilo – de uma vez por todas. Ele é pela afirmação de um poder produtivo inexaurível dos limites. Ele é subversão – que resulta positiva – das oposições estabelecidas”. Com isso, quero justificar minha inspiração na perspectiva pós-estruturalista, e em algumas porções do pensamento de Michel Foucault, como possibilidade de realizar “uma crítica da política utópica e uma reflexão sobre como manter o desejo por um mundo melhor sem uma imagem fixa do que este mundo deveria ser” (WILLIAMS, 2012, p. 41).

Para mim, essa escolha teórica dá condição para a problematização e o tensionamento da dicotomia inclusão escolar: boa ou ruim, por considerar que “[...] a verdade se torna uma questão de perspectiva ao invés de uma ordem absoluta” (WILLIAMS, 2012, p. 31). Dessa forma, procurei por leituras que pudessem:

[...] trazer o dito à proximidade do que fica a dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar, compreendendo que “[...] a única resposta que se pode buscar na leitura é a responsabilidade pela pergunta [...]” (LARROSA, 1998, p. 177).

Assim, apresento, na sequência do texto, um exercício de tensionamento dos discursos oficiais em circulação que tratam da inclusão escolar e da gestão democrática, a partir da perspectiva adotada para esta empreitada metodológica.

2.1 Localizando o problema de pesquisa

Entendo que, antes de qualquer coisa, é preciso contextualizar o “lugar de onde falo”. Nesse sentido, começo grifando que a inclusão escolar é tomada, na Contemporaneidade, como um discurso naturalizado que trata das melhores opções para a escolarização do deficiente e precisa ser tensionada. Nas tramas discursivas que circulam nos documentos oficiais, encontram-se recorrências de que as melhores opções para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência são aquelas que podem/devem, necessariamente, ser desempenhadas/desenvolvidas, por excelência, na escola regular.

Compreendo, nos discursos em circulação nos documentos oficiais, que a gestão educacional é posicionada como aquela que organiza as políticas educacionais, que colocam em funcionamento o que a inclusão escolar promove, ou seja, a erradicação da exclusão; e, por isso, não devem (ou podem) ser questionadas. Dito de outra maneira, a inclusão é entendida como o oposto da exclusão, no entanto, penso que essa compreensão simplificada anula as possibilidades de questionamentos, já que de acordo com Rech (2011, p. 27),

A inclusão, vista como antônimo da exclusão, gera na população uma ideia de mudança plena, de comprometimento com as melhorias exigidas pela sociedade. Ela passa a ser entendida como a “salvação educacional”, como a única forma de aceitar, respeitar e conviver com o outro.

Como já anunciado anteriormente, a linguagem não é tomada na perspectiva em que me movimento pela lógica da representação. Ao descrever algo, não pretendo com isso dizer como esse algo funciona ou deva funcionar, mas quero falar de como esse algo foi produzido, contestando o caráter eterno e imutável de certos ‘algos’. Demarco essa intenção para me precaver do entendimento (aligeirado) que minha pesquisa pode gerar em relação a uma possível indicação do que fazer para que a aliança entre gestão educacional e inclusão escolar “dê certo”.

Ao contrário, proponho aqui pensar nos efeitos políticos e pedagógicos dos discursos oficiais da inclusão e, assim, considerar que “as *políticas de inclusão* não são, por si só, nem boas, nem necessárias [...]” (VEIGA-NETO, 2008, p. 11, grifo do autor), com isso, busco tensionar a naturalização da inclusão. Veiga-Neto (2008, p. 14) afirma vir daí “o entendimento de que a inclusão é um imperativo, isto é, tanto

uma verdade inquestionável, indiscutível, evidente por si mesma, quanto – e por isso mesmo [...] – uma necessidade autojustificada”. Nessa esteira, conforme já descrito, para o desenvolvimento desta pesquisa, inspiro-me no campo pós-estruturalista e, principalmente, em algumas porções do pensamento de Michel Foucault, para assim dar conta da minha intenção de problematizar a aliança entre a gestão educacional e a inclusão escolar.

Estou olhando para essa aliança justamente porque está alojada na racionalidade contemporânea neoliberal, que busca colocar todos no jogo de concorrência, que cria a sensação de que somos autônomos, livres e que podemos fazer escolhas, que podemos e devemos investir em nós para tornarmos-nos competitivos e atraentes.

[...] aquilo que, antes, os indivíduos tomavam como despesas, como custos, tenha depois se convertido em investimentos, no limite, o que está em jogo nessa forma de governamentalidade neoliberal norte-americana é a pretensão de transmutar os indivíduos em sujeitos-microempresas e de comercializar todas as relações humanas, a qualquer hora e em qualquer lugar, diante sua inscrição em relações do tipo concorrencial (GADELHA, 2013, p. 153)

Nesse sentido, tornamo-nos sujeitos de um dado tempo, capturados pela racionalidade neoliberal que posiciona a inclusão e promove a circulação e a permanência dos sujeitos no jogo da concorrência.

O registro do discurso da inclusão escolar está nessa matriz de inteligibilidade que nos permite, em diferentes movimentos, nos produzir enquanto sujeitos de um dado tempo, uma dada época e determinada cultura. E essa matriz é neoliberal, portanto, como sinalizei no capítulo anterior, tomo o neoliberalismo como uma forma de vida. Lopes (2009), ancorada nos estudos de Foucault (2007), que aponta para a existência de um ponto comum entre o econômico e o social como regra da não exclusão, indica as possibilidades de a inclusão ser tomada como um imperativo neoliberal, pois, nessa ordem, busca-se manter todos dentro da escola e do mercado. Nessa perspectiva, Rech (2007, p. 31) complementa afirmando que “[...] isto quer dizer que, tanto na educação como nas demais áreas, a regra é não estar excluído e, conseqüentemente, não excluir o seu próximo”.

Percebo, também, em excertos dos discursos educacionais veiculados pelas políticas públicas, o chamamento fortemente marcado em relação à família e à sociedade em geral, para assumir como suas responsabilidades o acesso e a

permanência de crianças, jovens e adultos na instituição educacional. Suponho que a responsabilização de todos é uma forma de funcionamento da racionalidade neoliberal. Aqui, entendo ser produtivo pensarmos na ideia da gestão da escola também como uma responsabilidade de todos.

A gestão vem sendo apresentada, a partir da Constituição Federal de 1988, com o termo gestão democrática, o que denota uma nova configuração para os sistemas de ensino do Brasil. Entendo que, com isso, temos a inauguração de uma proposta para a organização escolar, a qual passa a basear suas ações nos conceitos de democracia, participação e qualidade para a educação. Interessante perceber que esses princípios lançados pela Constituição brasileira são calcados nesse tripé de ordem conceitual e política, composto por princípios de democracia, participação e qualidade.

Na nossa Constituição, a seção V é destinada à Educação, e nela encontramos, no capítulo VI, a defesa de uma “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”⁹. Essa concepção tem sua continuidade e aprofundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996). A ideia é lançar um novo propósito para o sistema público de educação no Brasil, visando o desenvolvimento de ações referentes à gestão democrática da escola, com a intenção de reconfigurar as ações de administração escolar, para as quais eram atribuídas ações impositivas e de centralidade de poder, em ações mais democráticas, que envolvessem a todos no processo de gestão da escola.

Nesse sentido, sinto que preciso recuar nesta escrita, e buscar compreender os deslocamentos que se deram na transição da administração da educação para a gestão. Pretendo pensar o que significa esse deslocamento de ênfase da administração para a gestão escolar. E, para isso, destacarei discursos com carga teórica forte, da defesa de direitos humanos e educação para todos, consumida no cenário brasileiro da década de 1930. Essa discursividade aponta para uma perspectiva política que se colocou em cena. Feito esse recuo histórico, pretendo ter condições de demonstrar como a gestão democrática opera a serviço do governo neoliberal.

Para contextualizar as condições de possibilidade para o deslocamento da ênfase da administração para a gestão, utilizei Neila Pedrotti Drabach, por meio da

⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Último acesso em março de 2016.

monografia intitulada “Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades”, trabalho defendido no Curso de Especialização em Gestão Educacional, da UFSM, no ano de 2009. Com ela, percebo que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

[...] reflete o momento histórico em que se fomentavam as bases para o surgimento dos primeiros escritos sobre a temática da Administração Escolar, sendo a maioria destes encarregados pelos próprios educadores participantes do Manifesto (DRABACH, 2009, p. 19).

Na década de 1930, começa-se a delinear um novo rumo para a trajetória da administração da educação. Nesse período, o contexto educacional brasileiro encontrava-se imerso nos ideais progressistas de educação. Para os educadores envolvidos nesse processo, a educação tradicional (que tem como principal característica a centralidade da autoridade, seja do diretor em relação aos sujeitos da escola ou do professor para com o aluno), não estava de acordo com as necessidades de desenvolvimento do país. A esse desenvolvimento atribuía-se o avanço da industrialização, num contexto inspirado no capitalismo industrial da Europa e nos avanços no campo da Medicina, Psiquiatria e Psicologia. É nesse entremeio que encontramos engendradas as mudanças ocorridas no final do século XIX e início do século XX. Em relação ao Brasil, pode-se afirmar que, “tal cenário educacional, constitui-se em virtude, principalmente, da influência do movimento pedagógico da Nova Escola, especialmente da corrente norte-americana protagonizada por John Dewey” (DRABACH, 2009, p. 18).

Creio que é esse contexto social, econômico e político que se produz com ênfase no discurso educacional, a necessidade de desenvolvimento da sociedade por meio de uma “educação nova”. Para Klaus, em sua tese de Doutorado, intitulada “Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da Administração a Gestão Educacional”:

A noção de desenvolvimento aparece como uma das condições de possibilidade da emergência da administração educacional ao partir do pressuposto de que a administração coloca em funcionamento um conjunto de práticas que são utilizadas estrategicamente no governo da população porque possibilitam maior planejamento, planificação e modernização (2011, s/p).

Pensar na administração no âmbito da escola exige considerar a administração em sua abordagem clássica, desenvolvida nesse período em função

das necessidades do sistema capitalista em ascensão. Portanto, as condições de possibilidade para emergência da administração escolar estão em duas correntes que se desenvolveram no século XX, embora tenham ocorrido em contextos distintos¹⁰, ambas apresentam influência na fase inicial da administração escolar no Brasil. Até os anos de 1980, os pioneiros da administração escolar:

[...] configuraram-se como os mais importantes desta área. O período político-econômico vivido no país entre as décadas de 1960 e 1980 não se constituiu em campo fértil para a produção acadêmica, em virtude do caráter tecnicista que permeou a educação, e por consequência, sua administração, fruto dentre outros fatores dos acordos internacionais (MEC/USAID) de iniciativa do governo ditatorial deste período, ultrajando os avanços conquistados em décadas anteriores (DRABACH, 2009, p. 54).

A forte ênfase teórica e política de defesa da democracia e da cidadania começam a apontar nos discursos veiculados pelos professores com vertente marxista da educação. Dentro dessa perspectiva crítica, podemos destacar para fins de elucidação (sem a condição nesta escrita, de dar-lhes o merecido aprofundamento), autores tais como Karl Marx, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu e Louis Althusser, sem deixar de sinalizar, as contribuições do influente educador brasileiro Paulo Freire. Esses discursos são difundidos e consumidos no período de reabertura político-democrática no Brasil da década de 1980. E é, nesse período, que para autores como aqueles que inspiraram o trabalho de Drabach (2009), que se dá uma nova fase de elaborações teóricas no campo da administração escolar:

Este novo enfoque constitui-se principalmente a partir das lutas em prol da democracia e da cidadania, da consolidação do campo dos estudos em nível de pós-graduação no país e a influência da literatura sociológica com base marxista. A partir destes elementos, passa-se a analisar com maior criticidade o papel da educação na sociedade, chegando a revelar a face essencialmente política da administração da educação, em detrimento do caráter técnico que lhe fora empregado historicamente. As primeiras elaborações que se destacam a partir deste enfoque, segundo Souza (2006), são os escritos de Arroyo (1979), Félix (1985) e Paro (1985). A partir de então, a crítica ao enfoque tecnocrático de administração escolar, pautado nas teorias de administração geral, tem sido contínua e defendida por diversos autores [...] (DRABACH, 2009, p. 54-55).

Neste momento, faço uma importante ressalva para justificar que o discurso apresentado acima não se aproxima da discussão que busco desenvolver nesta

¹⁰ Uma delas foi nos Estados Unidos, na escola de Administração Científica, e teve como principais representantes Frederick Winslow Taylor e Henry Ford, e a outra corrente, a Teoria Clássica, desenvolvida na França, por meio do trabalho de Henri Fayol (DRABACH, 2009, apud, CHIAVENATO, 1983).

escrita, no que diz respeito à perspectiva a qual se filia. Fiz a escolha de ir para além da perspectiva crítica da educação, que denuncia a necessidade de democracia e cidadania, e olhar para a gestão educacional enquanto democrática, como discurso que circula, e é capturada e captura para dar conta da educação inclusiva na escola moderna. Com Klaus (2011), compreendo que:

As formas de alcançar o desenvolvimento econômico no período pós-guerra passavam pela administração, que envolvia planejamento, planificação e modernização. Atualmente, o desenvolvimento deve ser alcançado através da gestão, que envolve empreendedorismo, o sujeito empresário de si mesmo, a criação de inúmeros projetos de curto prazo e inovação. Ora, como funcionaria a livre concorrência se os sujeitos pensassem em projetos de longo prazo, fomentando a estabilidade e a rotina? Na governamentalidade neoliberal, é preciso circular pelos nódulos da rede, e ficar parado é sinal de fracasso (2011, p. 201).

Ao lermos os clássicos da formação de professores apresentados por Drabach (2009), encontramos a defesa de que a gestão escolar é uma alternativa de caráter político e de preocupação pedagógica que busca se diferenciar da visão técnica que caracterizou o conceito de administração escolar. Nessa esteira, considera-se que:

[...] da mesma forma que os pioneiros buscaram superar o modelo empirista e normativo que reinou no país até a década de 1930, baseado nas proposições da racionalidade científica, os intelectuais da década de 1980 buscam [...] superar a visão tecnicista e de neutralidade aderida a esta prática, apontando para sua função política no seio da transformação da sociedade (DRABACH, 2009, p. 54).

Suponho que essa função de transformar a sociedade é delegada a todos. Nessa lógica democrática e participativa, todos são gestores, todos estão implicados e devem fazer esse trabalho. Assim, tomar a gestão escolar como uma responsabilidade de todos é produtivo para compreender o papel da inclusão na racionalidade neoliberal que imprime a todos que a participação, a circulação, o consumo e a concorrência devem ser perseguidos. Assim, todos precisam circular nos 'nódulos da rede', nessa lógica, estar excluído também é sinal de fracasso.

Foi, nesse cenário, que considerei importante olhar para as recorrências discursivas encontradas nos materiais analíticos eleitos para compor esta empiria, e realizar um exercício de problematização quanto a inclusão, tomada como imperativo e compreendida como o oposto da exclusão. Para tal, busquei compreender as condições de possibilidade e circulação dos discursos que têm, na

aliança entre a gestão educacional e a inclusão escolar, uma potente estratégia de produção na escola.

Nesse movimento de análise, emergiu minha problemática: como a formação de professor/gestor para a Educação Inclusiva vem sendo produzida nos discursos educacionais contemporâneos?

Tracei como objetivo geral: identificar e problematizar como a formação de professor/gestor para a Educação Inclusiva vem sendo produzida nos discursos educacionais da Contemporaneidade.

Nos objetivos específicos, intencionei:

- situar o contexto político e social em que as políticas de inclusão escolar se voltam à formação de professor/gestor na atualidade e, com isso, discutir a reconfiguração da Educação Especial como área de saber, frente ao imperativo da inclusão;
- analisar os discursos em circulação nos documentos oficiais que têm como centralidade a formação de professor/gestor para a Educação Inclusiva;
- problematizar as tramas da captura do professor/gestor para a gestão da escola inclusiva, em circulação nas publicações oficiais e seus efeitos nos modos de ser professor/gestor na atualidade.

Para movimentar meu problema de pesquisa, tomei, entre outras, a noção de discurso, proposta por Michel Foucault, por entender que as práticas discursivas que pretendo analisar podem até pertencer a campos diferentes, mas obedecem a regras de funcionamento comuns.

Para Foucault (2014) três grandes sistemas de exclusão atingem o discurso, são eles a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de saber. É essa última que, neste momento, me ajuda a pensar nas questões desta pesquisa, já que, a vontade de verdade “não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável” (FOUCAULT, 2014, p. 19). Ainda para o autor:

O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la (FOUCAULT, 2014, p. 19).

Assim, olhei para o contexto político e as recorrências encontradas nas políticas de inclusão escolar, que têm como centralidade a formação de

professor/gestor, para perceber o que está em jogo quando se fala em aliança entre gestão educacional e inclusão escolar. O que significa dizer que há uma aliança entre gestão e inclusão? Quais saberes, estratégias e práticas são colocados em movimento nesses arranjos e nessas tramas?

Envolvida nessas questões, realizei uma busca de produções em torno da temática que proponho aqui; para tanto, num primeiro momento, acessei o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e com o descritor “*gestão educacional*” encontrei 796 registros.

Diante desse elevado número de pesquisas localizadas nesse levantamento, as quais se enquadram em diferentes abordagens teórico-metodológicas, optei por selecionar as pesquisas que fossem inspiradas pelos Estudos Foucaultianos em Educação, contribuindo, assim, na análise pretendida em minha empreitada metodológica.

Nesse sentido, destaco a tese de Viviane Klaus, intitulada “Desenvolvimento e Governamentalidade (neo)liberal: da Administração para à Gestão educacional” (2011). Nela, a autora propôs-se a lançar um olhar genealógico sobre a administração educacional no Brasil, problematizando algumas das condições que a tornaram possível para compreender como se deu a mudança de ênfase de uma concepção da administração educacional para a gestão educacional, e o que essa mudança de ênfase implica.

No entanto, destaco a pesquisa “Dos primeiros escritos sobre Administração escolar no Brasil aos escritos sobre Gestão escolar: mudanças e continuidades” (2009), de Neila Pedrotti Drabach, que mesmo filiada a uma perspectiva teórica diferente da que me inspiro, auxiliou-me a olhar para o conceito de gestão educacional não como algo natural e que esteve desde sempre aí, mas sim, como emergente de um deslocamento com ênfase teórica, política e social entre a administração e gestão escolar.

Com o descritor “*inclusão escolar*”, encontrei 447 registros no banco de teses e dissertações da CAPES. Dentre tantas produções, escolhi apenas cinco, que são pesquisas que se inspiram na perspectiva pós-estruturalista e no pensamento do filósofo Michel Foucault, e assim, me ajudam a pensar nas questões que me afetam como professora e pesquisadora da área da Educação Especial.

Destacam-se, nesse levantamento, a tese de Eliana Pereira de Menezes, “A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva”

(2011). Nessa produção, a autora buscou, por meio dos escritos de Michel Foucault, empreender uma análise de inspiração genealógica sobre as práticas operadas pela escola, compreendida como maquinaria de normalização para a produção de subjetividades inclusivas.

A dissertação de Mestrado de Alana Cláudia Mohr, intitulada: “Inclusão Escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de Subjetivação Docente” (2014), que foi selecionada por estar inscrita numa perspectiva dos Estudos Foucaultianos em Educação, e me ajudou a pensar nos discursos veiculados pela revista *Integração/Inclusão*, que produzem a educação na perspectiva da inclusão escolar e, por consequência, os modos de ser gestor nessa lógica.

Também selecionei para colaborar em meus estudos e produção da minha escrita, a dissertação de Simoni Timm Hermes, “O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva” (2009). A autora buscou compreender como, através do Atendimento Educacional Especializado, são produzidas e gerenciadas as condutas docentes para atuarem nas salas de recursos multifuncionais, problematizando o governo docente nesse contexto.

Nessa lógica, serviu de inspiração para mim, a dissertação de Priscila Turchiello, “A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: problematizando discursos oficiais” (2009), na qual a autora problematiza os discursos das políticas de inclusão e seus efeitos de verdade na produção das famílias de pessoas com deficiência.

A dissertação de Viviane Klaus, “A família na escola: uma aliança produtiva” (2004), na qual a autora tensiona o caráter construído de legitimidade e naturalidade da escola e da família moderna, e me ajuda a compreender as possibilidades e efeitos do surgimento de alianças, no caso do estudo da autora, família/escola e suas relações na educação escolarizada moderna.

Sinalizo, neste levantamento, a tese de Iolanda Montana dos Santos “Inclusão Escolar e Educação para todos” (2010), que me ajuda a pensar em como a inclusão escolar está implicada na inclusão social. Para a autora, essa implicação dá-se pela via da cidadania, da participação e do acesso aos diferentes espaços sociais; dessa forma, ela defende que, na atualidade, não é suficiente apenas integrar os sujeitos, mas sim, é preciso inclui-los na vida escolar e social.

E, por fim, a tese de Márcia Lise Lunardi, “A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial” (2003), não apareceu no levantamento de dados no sítio referido, com o descritor de busca “*inclusão escolar*”, porém, me inspira e ajuda a pensar, entre outras questões importantes, em como um dispositivo pedagógico torna possível um aparato de verdades que operam na produção de subjetividades anormais.

Nesse sentido, é que passo a apresentar, mais especificamente, alguns movimentos do meu pensamento a partir da seleção dos materiais que foram eleitos para análise, tendo em vista o problema de pesquisa.

2.2 Movimentando o pensamento com os materiais empíricos

Percebendo a importância de pensar sobre as relações que se estabelecem nos arranjos e nas tramas entre gestão e inclusão, procurei por documentos e programas que se ocupam da formação de professor/gestor para a inclusão no site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Percebi que, na centralidade dessa temática, está o documento orientador do programa *Educação Inclusiva: Direito à diversidade* (BRASIL, 2005). Acredito que esse documento foi uma importante materialidade para compor o *corpus* empírico desta pesquisa – bem como as demais apresentadas a seguir – pela discursividade em torno da necessidade de formar bons professores/gestores para a Educação Inclusiva. Desse modo, auxiliaram-me a compreender as condições de possibilidade para a emergência do discurso oficial do bom gestor inclusivo veiculado pelo MEC.

Os materiais que compuseram o **Eixo 1** da materialidade de pesquisa são nominados no estudo como “pano de fundo”, e foram analisados desde o início da escrita, devido a centralidade na minha discussão. Portanto, foram aparecendo no decorrer da escrita para contextualizar o atual panorama educacional brasileiro no que diz respeito à inclusão escolar.

O **Eixo 1** da materialidade auxiliou-me a movimentar os dois primeiros objetivos específicos: situar o contexto político e social em que as políticas de inclusão escolar se voltam-se à formação de professor/gestor na atualidade e, com

isso, a compreender a reconfiguração da Educação Especial como área de saber, frente ao imperativo da inclusão; e analisar os discursos em circulação nos documentos oficiais que têm como centralidade a formação de professor/gestor para a Educação Inclusiva. São eles: *Marcos Políticos Legais da Educação Especial* (BRASIL, 2010); *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Diversidade e Inclusão* (BRASIL, 2013); *Documento Subsidiário à Política de Inclusão* (BRASIL, 2005) e o Documento Orientador do Programa *Educação Inclusiva: Direito à diversidade* (BRASIL, 2005). Também fazem parte desse grupo os materiais didáticos que compõe o programa de formação de professores: *Fascículo 1 da Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”* (2010); *Cadernos da Fundamentação Filosófica* (2004) e a *Escola* (2004) da *Série Educação Inclusiva – Referenciais para Construção dos Sistemas Educacionais Inclusivos*, além do documento central: *Educar na Diversidade: Material de Formação Docente* (2006).

As publicações oficiais: *Ensaio Pedagógico – Programa Educação Inclusiva* (2006); *Ensaio Pedagógico – Construindo Escolas Inclusivas* (2005) fariam parte de um segundo momento de análise e, desse modo, iriam compor junto a exemplares da *Revista Inclusão* o segundo eixo da materialidade empírica. Porém, os excertos apresentados nesses materiais ajudaram sobremaneira no primeiro exercício analítico, de contextualizar as condições de possibilidade para a emergência do discurso do bom gestor para a escola inclusiva. Assim, esses dois exemplares de publicações oficiais passaram a compor o **Eixo 1**, junto aos documentos mencionados acima, o que chamei de “pano de fundo” da pesquisa.

Para contemplar o terceiro e último objetivo específico, qual seja: problematizar os efeitos da captura para a gestão inclusiva em circulação nas publicações oficiais, olhei especificamente para os exemplares da *Revista Inclusão*. Como mencionei acima, pretendia, também, analisar os *Ensaio Pedagógico* nesse contexto, porém senti que estavam defasados e por isso, os realoquei conforme expliquei.

Portanto, o **Eixo 2** da materialidade é composto por nove exemplares da *Revista Inclusão*. Essa publicação oficial começa a investir fortemente na formação para a inclusão desde meados de 2005. É, nesse período, que a publicação deixa de ser intitulada *Revista Integração* e passa a levar o título de *Revista Inclusão*. A primeira publicação desse material, sob o título *Integração*, data de 1988. Quanto à

mudança do nome, não encontrei informações precisas, porém, compreendo que em 2005, quando passou a ser conhecida por *Revista Inclusão*, tivemos um acerto nos programas de formação de professores para atender à política de inclusão escolar.

Nesse sentido, a Revista reconfigura-se para atender aos discursos veiculados pelas políticas que previam a superação de práticas de exclusão/segregação/integração por práticas de respeito à diversidade, viabilizadas pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. E, dessa maneira, endereça-se a outro público:

Primeiramente, o público alvo das publicações (*Revista Integração*) eram profissionais da educação, pais e outras pessoas interessadas na temática; já a *Revista Inclusão* destinava-se às instituições de ensino superior que trabalhavam com formação de professores, às secretarias estaduais e municipais de educação e aos professores da rede pública. Houve uma mudança de estratégia de produção e divulgação das *Revistas da Educação Especial* e também uma reconfiguração da visão de quem deveria estrategicamente se constituir por esse discurso, se regular e se conduzir para que a Educação Especial se constituísse como parte do projeto de educação sob o imperativo da inclusão (MOHR, 2014, p. 43).

De acordo com a descrição encontrada na página eletrônica do portal do MEC¹¹, o primeiro exemplar dessa Revista em outubro de 2005 “aborda a concepção de educação inclusiva, constituindo um novo enfoque para a educação especial e trazendo contribuições valiosas para a reflexão sobre a transformação conceitual e prática do sistema educacional”. Por essas e outras capturas, é que escolhi os exemplares dessa Revista, principalmente por ser uma publicação oficial e ter ampla divulgação nos contextos das escolas brasileiras.

Os exemplares da Revista analisados foram os publicados no período de 2005 até 2011, totalizando nove exemplares e são organizados em seções, nas quais estão distribuídos diversos textos, entrevistas, artigos e resenhas sobre os mais variados temas a respeito das práticas de inclusão escolar. Nesse sentido, resalto uma das seções, que é denominada Opinião, ela movimenta relatos de profissionais considerados referência na área da Educação Especial, que legitimam o discurso veiculado pela revista quanto as boas práticas de inclusão escolar. Para Mohr:

Essa mudança no público-alvo da *Revista*, passando da seção dos “*Leitores*”, antes destinada a todos os interessados na Educação Especial,

¹¹ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12626:revista-inclusao-nd1>. Pesquisado em Janeiro de 2016.

para a seção de “*Opinião*”, destinada aos considerados *experts* da área abordada em cada exemplar da *Revista*, permite conduzir/construir indefinidamente novos discursos na rede discursiva, abrindo a possibilidade de muitos falarem sobre a inclusão e de si, pois, ao falarem, dizerem de si mesmos e dos outros, nesse processo, subjetivam-se e subjetivam outros a esse discurso (2014, p. 48).

Para fins didáticos, apresento abaixo os documentos categorizados nos dois eixos mencionados.

EIXO 1: DISCURSOS OFICIAIS EM CIRCULAÇÃO PARA FORMAÇÃO DO BOM GESTOR PARA A INCLUSÃO		
Documentos legais	Documento Orientador do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade	2005
	Marcos Políticos Legais da Educação Especial	2010
	Documento Subsidiário à Política de Inclusão	2005
	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Diversidade e Inclusão	2013
Materiais de formação para a inclusão escolar	Caderno: Educação inclusiva, v. 1: A fundamentação filosófica	2004
	Caderno: Educação inclusiva: v. 3: A escola	2004
	Fascículo: A Escola Comum Inclusiva da coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar	2010
	Educar na Diversidade: Material de Formação Docente	2006
	Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais	2006
Publicações	Ensaio Pedagógico – Construindo Escolas Inclusivas	2005
	Ensaio Pedagógico – Programa Educação Inclusiva	2006
	Ensaio Pedagógico - III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade.	2006

EIXO 2 TRAMAS DA CAPTURA PARA A GESTÃO DA INCLUSÃO E SEUS EFEITOS NA ESCOLA		
Exemplares da Revista Inclusão	Revista da Educação Especial – Inclusão, Ano 2, nº 1	Out./2005
	Revista Educação Especial – Inclusão, Ano 2, nº 2.	Jul./2006
	Revista Educação Especial – Inclusão. Ano 2, nº 3.	Dez./2006
	Revista Educação Especial – Inclusão. Ano III, nº 4.	Jun./2007
	Revista da Educação Especial – Inclusão, v. 4, nº. 1.	Jan./Jun. 2008
	Revista da Educação Especial – Inclusão, v. 4, nº 2.	Jul./Out. 2008
	Revista da Educação Especial – Inclusão, v. 5, nº 1.	Jan./Jul. 2010
	Revista da Educação Especial – Inclusão, v. 5, nº 2.	Jul./Dez. 2010
	Revista da Educação Especial – Inclusão, v. 6, n. 1.	Jan./Jun. 2011

Ao analisar as recorrências discursivas em circulação nesses documentos oficiais, e investigar de que maneira vão sendo produzidos modos de atuação dos professor/gestor para a Educação Inclusiva na atualidade, pode perceber a produtividade de tal grupo de documentos. A força dos materiais de formação está na potência das problematizações que possibilitam. Como exemplo, temos o documento intitulado *Material de Formação Docente Educar na Diversidade*, produzido no ano de 2006. Esse documento está inserido no *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade*, e foi elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil, que ao coordenar o Projeto *Educar na Diversidade nos Países do Mercosul*, envolvendo os Ministérios da Educação da Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai, produziu esse material composto de 268 páginas e com vasta possibilidade de problematização.

Neste exercício do pensar, tomei como utensílios conceituais e metodológicos as noções foucaultianas de discurso, relação de poder/saber e governamentalidade. Ressalto que a noção de discurso, que atravessa esta escrita, é uma potente

ferramenta conceitual/analítica. De acordo com Foucault (2000), o discurso é tomado como uma prática que produz os objetos de que fala inclusive os sujeitos, ou seja, não é mera denominação das coisas. É, nesse sentido que, nesta pesquisa, propus olhar para a linguagem como central. Nietzsche, principal filósofo que inspira o movimento filosófico do pós-estruturalismo, defende que a contingência faz de nós aquilo que somos. Alguns teóricos compreendem o poder como uma forma externa de coibição/repressão, em contrapartida Nietzsche afirma que as ideias e os julgamentos é que têm efeito de poder nessa produção dos sujeitos (PETERS, 2000).

A necessidade de formar professores/gestores engajados é posicionada como uma verdade, produzida por discursos que têm suas condições de possibilidade nas relações de saber/poder construídas historicamente. Por isso, reforço, mais uma vez, que as práticas discursivas são produzidas nas relações de poder/saber e constituem os contextos históricos, e, portanto, devem ser problematizadas.

Com Foucault (2008), entendo por discurso um conjunto de enunciados que se apóiam na mesma formação discursiva. Por formação discursiva, o pensador compreende “que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, em troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência” (FOUCAULT, 2008, p. 132).

O discurso é uma prática relacionada com a linguagem que reúne elementos que, ao produzir e ajustar discursos, produz saberes (FOUCAULT, 2000). Além de determinar funções e formas de comportamento em uma determinada época, definem também um modo de pensamento. Os acontecimentos não são compreendidos por um jogo de causas e efeitos para estabelecer “as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o “lugar” do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição” (FOUCAULT, 2014, p. 53, grifo do autor). Nesse sentido, pensemos que:

Se os discursos devem ser tratados, antes, como conjuntos de acontecimentos discursivos, que estatuto convém dar essa noção de acontecimento que foi tão raramente levada em consideração pelos filósofos? Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação,

coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. Digamos que a filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, a primeira vista, de um materialismo do incorporeal (FOUCAULT, 2014, p. 54).

Ao definir o que é (o que deve ser e o que não pode ser) uma gestão para a inclusão e/ou uma escola inclusiva, em uma relação de saber, que já é uma operação de poder, a inclusão escolar na Contemporaneidade é tomada como regime de verdade.

Ressalto, ainda, que a operação de poder produz a gestão para a inclusão como uma necessidade, assim como a formação de professor/gestor inclusivo, ambas implicadas num exercício de governo que captura a todos. Abaixo, no excerto retirado do material do Ministério de Educação e Cultura, que compõe o volume 1 da Coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, podemos perceber em circulação a captura para a Educação Inclusiva pela via da formação continuada:

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (BRASIL, 2010, p. 09).

O imperativo da inclusão é acionado pela governamentalidade neoliberal, que se constitui em um estado permanente de condução de si e dos outros. Compartilho com Foucault (2008b) que a governamentalidade, entendida como uma racionalidade de domínio da ordem política, diz respeito à condução de condutas. Assim, tomo a arte de governar neoliberal como uma forma de gestão da população, uma arte de exercer o poder, regulada pelo jogo econômico e social neoliberal. A governamentalidade abarca, portanto, uma fusão de poderes, considerando que:

[...] “governar” não seja a mesma coisa que “reinar”, não seja a mesma coisa que “comandar” ou “fazer a lei”, supondo-se que governar não seja a mesma coisa que ser soberano, ser suserano, ser senhor, ser juiz, ser general, ser proprietário, ser mestre-escola, ser professor (FOUCAULT, 2008b, p. 155).

Assim, o professor/gestor é convocado a investir em sua formação para que possam colocar em funcionamento algumas táticas dentro da escola, para que a inclusão escolar funcione. Trata-se da formação de agentes inclusivos. No histórico do documento orientador do programa *Educação Inclusiva: Direito a Diversidade*, consta que:

[...] o objetivo é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p. 09).

Nesse sentido, tomando a governamentalidade, de acordo com Miller e Rose (2012, p. 40), como uma mentalidade que se tornou o “chão comum de todas as formas modernas de pensamento e ação políticos”, os autores apontam vantagens em se pesquisar o exercício do governo político, pois:

Em vez de ver o governo em termos de um Estado que estende sua influência por toda a sociedade por meio de um ramificado aparato de controle, a noção de governo chama a atenção para a diversidade de forças e de grupos que têm buscado, de maneiras heterogêneas, controlar as vidas dos indivíduos e as condições dentro de territórios nacionais particulares, na busca de diversos objetivos. Em vez de “o Estado” fazer surgir o governo, o Estado torna-se uma forma particular que o governo assumiu, e uma figura que não exaure o campo de cálculos e de intervenções que o constituem (MILLER; ROSE, 2012, p. 40-41, grifos dos autores).

Dessa forma, busquei movimentar-me nesta pesquisa trazendo a noção de governamentalidade como central. Entendo governamentalidade, como dimensão de governo do Estado, dos outros, e de si mesmo. Cabe ressaltar que o conceito de governamentalidade e as demais ferramentas conceituais já anunciadas serão “chamadas” na medida em que operarem em minha analítica e, dessa forma, serão adensadas no decorrer desta escrita.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E GESTÃO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo, pretendi fazer um ensaio para contemplar o objetivo no qual intencionei situar o contexto político e social em que as políticas de inclusão escolar voltam-se para a formação de professor/gestor na atualidade e, com isso, discutir a nova configuração da Educação Especial, tomada como área de saber. Buscando situar esse contexto político e social, em que as políticas de inclusão escolar miram a formação de professor/gestor, olhei para a materialidade elencada, e procurei por elementos que apontassem para as condições de emergência do discurso da inclusão escolar e da gestão educacional para, com isso, entender de que maneira são agenciadas as alianças entre ambas para a constituição de escolas inclusivas.

Ao realizar a leitura do documento orientador do programa *Educação Inclusiva: Direito à diversidade* (BRASIL, 2005), fui levada a pensar: então, para que a inclusão “dê certo” precisamos formar gestores e professores engajados? Em tempos de inclusão escolar, os sujeitos são reposicionados e, com isso, passam a ser necessários novos procedimentos de controle, mediante as novas formas de governamentalidade que se apresentam na Contemporaneidade (SARDAGNA, 2013), assim, “é evidenciada a necessidade da ‘formação continuada em educação inclusiva’ para professores e equipes diretivas” (SARDAGNA, 2013, p. 58, grifo da autora).

Quanto à formação continuada¹², sinalizo que, no documento orientador do programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (2005), temos a previsão de que os professor/gestor e educadores devem:

[...] transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p. 09, grifo meu).

¹² A temática da formação continuada é centralidade do próximo capítulo desta escrita.

Destaco esse excerto para falar daquilo que, na história da Educação Especial, é tomado como a grande verdade. Para autores da literatura tradicional do campo da Educação Especial, considerados precursores da área:

Na Antiguidade, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas. Na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, o que era uma forma de exclusão. A Idade Moderna, associada ao surgimento do capitalismo, presencia o início do interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. Apesar da manutenção da institucionalização, passa a existir uma preocupação com a socialização e a educação. No entanto, persistia uma visão patológica do indivíduo que apresentava deficiência, o que trazia como consequência o menosprezo da sociedade. No final do século XIX e meados do século XX, surge o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. Por volta da década de 1970, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal. O período atual é marcado pelo movimento da inclusão que ocorre em âmbito mundial e refere-se a uma nova maneira de ver a criança, de excludente da diferença para a de contemplar a diversidade. Podemos constatar que as diversas formas de lidar com as pessoas que apresentavam deficiência refletem a estrutura econômica, social e política do momento (MIRANDA, 2008, p. 30).

Parece-me que o termo “**transformar**”, grifado no excerto analítico anterior, está vinculado a essa concepção histórica da Educação Especial que, num resgate linear e simplista, passa de concepções excludentes – na Antiguidade, em que os sujeitos com deficiência eram abandonados à própria sorte – para práticas segregadoras – na Idade Média com a criação de instituições e conventos – e, posteriormente, para práticas integracionistas – com as classes e escolas especiais.

Considero produtivo tensionar, neste momento, o registro histórico e linear da Educação Especial, no qual se encontra a possibilidade de, com o advento da inclusão escolar, transformar os excluídos e os segregados em incluídos. Entendo que precisamos colocar sob suspeita a própria noção evolutiva e linear das práticas de in/exclusão, pois concordo com Lopes:

Entender como passamos de uma sociedade excludente para uma sociedade incluyente é uma necessidade, pois não significa que a inclusão esteja assegurada nessa sociedade incluyente e, é preciso também questionar se é possível esse imperativo se concretizar em sua totalidade e de uma vez para sempre. É preciso entender que a inclusão e a exclusão se alimentam e convivem em situações de trocas recíprocas, pois uma depende da outra para existir e cambiar posições (2013, p. 105).

Suponho que a concepção histórica da Educação Especial é pouco questionada/pensada, e concordo com Sardagna (2013, p. 58), quando afirma que:

Não se trata, portanto, de uma substituição de uns espaços por outros, mas muito mais o resultado de um reposicionamento dos sujeitos, exigindo novos procedimentos de controle, mediante as novas formas de governamentalidade que se apresentam em tempos de inclusão escolar.

Nesta pesquisa, busquei não tomar esse histórico como o centro que levaria esse sujeito de uma segregação a uma condição de inclusão como melhor opção para o seu desenvolvimento. Ou seja, não tomo esse discurso como algo verdadeiro e indiscutível, para assim poder movimentar outras peças e entender a produção da Educação Especial na Contemporaneidade, que se dá pela emergência da inclusão no contexto neoliberal.

Parece-me produtivo sinalizar que a própria área Educação Especial, passa por uma diluição, um esmaecimento frente à *perspectiva da Educação Inclusiva*¹³. Visualizo que a Educação Especial é tomada como sinônimo de Educação Inclusiva nos discursos que circulam nos documentos oficiais, o que pode ser percebido no excerto abaixo, retirado do material de formação do Ministério de Educação *Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade* (2006):

Todo o itinerário de construção dessa nova educação especial teve por sustentação a perspectiva inclusiva e o aparato dos instrumentos legislativos – Constituição brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e Convenção da Guatemala. Com efeito, se a Constituição garante o ensino regular a todos, da mesma forma assegura o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Hoje, a educação especial – sinônimo de atendimento educacional especializado – não é oferecida somente pela nossa Rede de Ensino, mas também pelas instituições especializadas e pelas escolas especiais com as quais a Secretaria de Educação mantém convênios (BRASIL, 2006, p. 53).

Esse esmaecimento da Educação Especial, como área de saber, diante da *perspectiva da Educação Inclusiva*, veiculada nos discursos oficiais, aponta para uma das alianças para que a gestão da inclusão funcione. Dessa forma, na subseção que segue, busquei desenvolver essa questão, entendendo que essa aliança se dá no refinamento e (talvez) fortalecimento da área da Educação Especial a serviço de políticas de inclusão escolar na racionalidade neoliberal.

¹³ Ressaltei essa expressão devido a centralidade do tema.

3.1 A captura da Educação Especial pelos discursos das políticas de inclusão escolar

A Política Nacional de Educação Especial, assim como os *Marcos históricos e normativos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, apontam que:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2010, p. 10).

É destacada, no texto da Política, a ideia de que, por mais que no Brasil o atendimento às pessoas com deficiência tenha iniciado na época do Império, com a criação do Imperial dos Meninos Cegos¹⁴ e do Instituto dos Surdos-mudos¹⁵, passando no início do século XX pela fundação do Instituto Pestalozzi, o atendimento das pessoas com deficiência continuava sendo uma preocupação periférica, sendo delegada a pessoas ligadas à área da Educação Especial. Já que a educação das pessoas com deficiência era atribuída a serviços e políticas especiais:

[...] nesse período, não se efetiva uma política de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de 'políticas especiais' para tratar da educação de alunos com deficiência (BRASIL, 2010, p. 11, grifo do autor).

Suponho que, a partir desse excerto, o destaque do termo 'políticas especiais' é para atribuir esses serviços à área da Educação Especial, uma vez que o enunciado não aponta para a necessidade de transformação dos sistemas de ensino para o atendimento das pessoas com deficiência, via acesso universal à educação.

Porém, conforme já evidenciei, para a década de 90, foi conferida, nos discursos oficiais, a necessidade de mudança e transformação nos sistemas de ensino:

[...] nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva (BRASIL, 2010, p. 11-12).

¹⁴ Esse Instituto foi criado em 1854, pelo Decreto Imperial nº 1.426 de D. Pedro II.

¹⁵ Criado em 1857, pela Lei nº 839 de D. Pedro II.

Passa, então, a circular nos documentos oficiais a noção de *perspectiva da educação inclusiva* e a polivalência dos saberes da área da Educação Especial, até o momento considerada a única responsável pela escolarização das pessoas com deficiência. Essa nova concepção é reforçada pela Convenção da Guatemala (1999), que ressalta a importância do Decreto que promulga essa convenção, no Brasil, em 2001:

Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2010, p. 13).

Ao movimentar outras peças para poder entender a produção da inclusão na Contemporaneidade, pude perceber que a emergência da *perspectiva da Educação Inclusiva* fez com que deixássemos de encontrar a centralidade da Educação Especial nos discursos oficiais. Implicando, assim, na produção da necessidade de formação docente para a transformação da escola comum em escola inclusiva. Desse modo, a Educação Especial passa a ser produzida como uma área que perpassa todas as etapas e as modalidades de ensino da escola regular, porém, para além disso, passa a diluir seus saberes em outras áreas do conhecimento e sujeitos da escola. Vejamos o excerto dos *Ensaio Pedagógicos – Construindo escolas inclusivas* (2005):

Na educação escolar, a inclusão veio revolucionar o sistema e as propostas curriculares vigentes. A meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos. A proposta inclusiva nas escolas é ampla e abrangente, atendo-se às peculiaridades de cada aluno. A inclusão implica em mudança de paradigma, de conceitos e posições, que fogem às regras tradicionais do jogo educacional. Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas/aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral (BRASIL, 2005, p. 174).

Destaco, assim como Lunardi (2003) em sua tese, que não pretendo com esse tensionamento, simplesmente, imprimir uma relação de fatos, acontecimentos, situações ou datas; pelo contrário, minha intenção é, com a problemática lançada, ressaltar alguns acontecimentos históricos que considero importantes para a percepção do refinamento da Educação Especial frente à *perspectiva da Educação*

Inclusiva, e conseqüente necessidade de formação de professores e gestores para esse contexto.

Suponho que um dos efeitos da captura da inclusão é justamente tomar a Educação Especial como área de saber – para a qual foi delegada no decorrer dos anos a tarefa de educar os deficientes em instituições, escolas e classes especiais – que legitima o discurso de que a melhor forma de escolarização para os deficientes se dá na escola regular. A própria *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) apresenta o histórico da Educação Especial de forma linear, ou seja, vai das práticas segregacionistas e excludentes às atuais práticas inclusivas. Reforçando o caráter evolutivo dessas práticas discursivas, no qual o sujeito passaria de uma condição de segregado/excluído para uma condição melhorada de incluído, portanto participativo.

O material de formação: *Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade* (2006) corrobora com a ideia de superação da exclusão via política de Educação Inclusiva, quando faz a defesa de que:

Dessa forma, houve maior preocupação em se construir uma sociedade menos excludente, com recursos e alternativas educacionais que viessem beneficiar a todos, dando melhores condições de relações com a diversidade da qual fazemos parte. O desenvolvimento teórico-conceitual no âmbito da educação especial passou por diferentes etapas, desde a segregação, a integração até chegar a uma proposta de inclusão. No modelo de integração a educação especial era pensada como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino, os alunos portadores de necessidades especiais poderiam estudar em escolas regulares, desde que tivessem condições de acompanhar os demais, isto é, o aluno deficiente teria que se adaptar ao contexto educacional, e não este ser adaptado para receber o aluno (BRASIL, 2006, p. 140).

Entendo que o refinamento da Educação Especial frente à *perspectiva da Educação Inclusiva* se dá justamente por que há um deslocamento de ênfase, que antes estava centrada num poder disciplinar, no caso a Educação Especial olhando para o sujeito em si, na correção do corpo do deficiente, e que atualmente está nas políticas de inclusão. Temos aí um refinamento nesses processos, passa-se a regulamentar e a conduzir uma população de deficientes. Para Lunardi (2003):

A normalização foi trabalhada no sentido da população, ou melhor, de uma regulamentação em que a disciplina que se operava no detalhe, o corporal e o individual é transferida para o nível do biopoder, institui-se na forma de uma população que se quer gerenciar e controlar, mas esse controle, agora, vê-se em redes flexíveis e flutuantes (p. 167).

Assim, o deslocamento é de um poder disciplinar, que era centrado na Educação Especial, para uma biopolítica, com o poder centrado atualmente nas políticas de inclusão escolar. Essa análise é possível sob a luz dos estudos de Foucault (1999), nos quais o autor afirma que:

Ora, durante a segunda metade do século XVIII, eu creio que se vê aparecer algo de novo, que é uma outra tecnologia de poder, não disciplinar dessa feita. Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utiliza-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar previa. Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque e de outro nível, esta noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes. Ao que essa nova técnica de poder não disciplinar se aplica e - diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo - a vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie. Mais precisamente, eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige a multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 288-289).

Parece-me que aqui temos uma produtiva aliança para fazer a inclusão funcionar, com o agenciamento que se dá com a própria área da Educação Especial, que faz a defesa de que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular [...] (BRASIL, 2010, p. 20).

Para Lopes et al. (2010), a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais¹⁶ em classes regulares apresentava-se, inicialmente, como uma alternativa possível dentre outras. Porém, atualmente, as políticas educacionais inclusivas trazem essa questão como a única opção para:

[...] pensarmos a educação daqueles sujeitos que não se enquadram em um padrão de normalidade, no ideal de aluno médio para o qual a escola foi pensada. Os modelos anteriormente utilizados, das escolas especiais, das classes especiais dentro de classes regulares, são hoje vistos como lembranças remotas de um passado de práticas excludentes (LOPES, 2010, p. 22).

¹⁶ Terminologia utilizada pelas autoras nesse texto.

Percebo, portanto, essa lógica da inclusão escolar em funcionamento no deslocamento das práticas disciplinares para o que Foucault chamou de biopolítica.

Foucault caracteriza a biopolítica como uma nova tática de exercício do poder, que pôde emergir com a consolidação do poder disciplinar. Na medida em que esse último era uma tática individualizante, uma vez que se dirigia aos corpos dos indivíduos, o biopoder será uma tática dirigida ao controle de grupo de indivíduos, dirigido a uma população; será uma tecnologia de poder massificante (GALLO, 2015, p. 333).

Nesse sentido, ressalto o excerto abaixo, que retrata os discursos oficiais contemporâneos nos quais,

[...] a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2010, p. 09).

É nesse jogo em que ora a Educação Especial produziu saberes acerca dos sujeitos que deveriam estar institucionalizados, e ora produz discursos que corroboram com a ideia de Educação Inclusiva, que a área de saber – Educação Especial – passa por uma atualização.

Nessa atual versão, a Educação Especial é refinada e reaparece nas políticas de inclusão escolar com outra “roupagem”. Entendo que a própria Política Nacional de Educação Especial é capturada pelo imperativo da inclusão, quando demarca a necessidade de convocação de todos pela via do convencimento em relação às vantagens dessa *nova perspectiva*. As vantagens da Educação Especial na *perspectiva da Educação Inclusiva* dão-se, basicamente, pelo viés do convencimento quanto à necessidade de transformação do sistema de ensino para a sua universalização. Vejamos o excerto dos *Ensaio Pedagógicos – Educação Inclusiva: Direito a diversidade*:

Considerando o contexto atual dos sistemas de ensino, acredita-se que a perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, pois a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso à escolarização. Esse cenário existe apesar dos esforços governamentais e de grupos organizados da sociedade civil, que visam à universalização do ensino. Nesse sentido, pensa-se que enfrentar esse desafio é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação em nosso país e às aspirações de quantos que almejam seu desenvolvimento e progresso. Sendo assim, emerge a necessidade de criar alternativas pedagógicas e processos de gestão escolar centrados no respeito às diferenças, dando a relevância merecida à discussão sobre a Educação Especial em âmbito nacional (BRASIL, 2006, p. 239).

Assim, todos são convidados a participar da construção de uma sociedade menos excludente e justa, já que, de acordo com as políticas públicas para a inclusão,

Essa concepção questiona a exclusão social e demais formas de privilégios e de hierarquias das sociedades contemporâneas [...] (BRASIL, 2010, p. 16).

Resta saber, então, por que diante dessa ideia de *perspectiva inclusiva* para uma sociedade mais justa é produtivo tensionarmos e problematizarmos as questões da inclusão? Pode parecer mais correto aderir a essa ideia, e que esse é o melhor caminho para a sociedade, no entanto, por mais arriscado que possa ser, prefiro ir além desse juízo de valor, e propor a compreensão e a problematização de como esse discurso foi constituindo-se, para assim produzir outros efeitos no âmbito da minha atuação na escola.

Para reforçar a justificativa desta escolha, qual seja, a de produzir outros modos de pensar a inclusão escolar, utilizarei as palavras de Ramirez (2008), quando ele explica que Michel Foucault abandonou um projeto de escrita de outros volumes da história da sexualidade para os quais já tinha títulos definidos de antemão, pois, para o filósofo:

A pesquisa é a busca daquilo que ainda não se conhece e, portanto, é uma busca, de algum modo, cega, sem rumo. Os títulos dos volumes mostravam um rumo definido, algo que já era sabido, que já tinha sido pensado; talvez por isso Foucault se perguntasse na introdução do segundo tomo da História da sexualidade se acaso filosofar hoje em dia não era o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento e se não consistia em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o já sabido (RAMIREZ, 2008, p. 8).

É, nesse sentido, que movimento este texto, pois no contexto dos estudos em Educação Especial, penso que “os acontecimentos da década de 1990 em favor da inclusão escolar não significaram uma ruptura nas práticas, uma vez que as condições para a emergência desses acontecimentos vêm sendo estabelecidas há muito” (SARDAGNA, 2013, p. 47). As práticas de institucionalização do anormal de 1950 a 1960, o período de 1970/80 quando ocorreu a proliferação das classes especiais e escolas especiais, ganharam diferentes contornos e possibilitaram a atual lógica de responsabilização de todos pela educação, premissa básica da inclusão escolar.

Para Turchiello (2009), a institucionalização dos sujeitos com deficiência deu condições de possibilidade para a posterior inclusão desses, já que, uma vez que ao aproximá-los das instituições se pode produzir saberes que colocam em evidência a noção de normalidade, e assim, para a autora:

[...] a demarcação de lugares, a partir da institucionalização das pessoas com deficiência constitui-se como uma estratégia histórica para a definição e classificação dos sujeitos excluídos, a qual entendo como cenário que possibilitaria a necessidade de discutir a inclusão como um imperativo na Contemporaneidade (TURCHIELLO, 2009, p. 37).

Porém, os discursos oficiais em relação a inclusão escolar defendem, conforme o excerto abaixo, que a institucionalização, que se deu por meio da criação de políticas especiais, que culminaram em classes e escolas especiais, é o oposto da inclusão. E ainda reforçam que, para superar essa fase excludente, será preciso o envolvimento de todos.

A educação inclusiva orientada pelos princípios dos direitos humanos e pela proposta pedagógica de que todos podem aprender passa a contrapor o paradigma tradicional da organização do sistema educacional, que conduzia políticas especiais para pessoas com deficiência definidas no modelo de segregação e de integração, com ênfase na abordagem clínica. Seguindo a lógica de escolas especiais organizadas a partir da identificação da deficiência ou do encaminhamento desses alunos para classes especiais, essas políticas conduziram a espaços segregados, entendidos como seu lugar de destino, que acabam por discriminar e excluir alunos em razão de deficiências, desvantagens, dificuldades e atitudes. A partir dessa compreensão, os professores, na sua relação com a comunidade, podem identificar elementos que contribuam na elaboração de estratégias pedagógicas, favorecendo a intervenção no enfrentamento da exclusão educacional e social. Uma tarefa fundamental é organizar as escolas para a eliminação das barreiras, o fortalecimento das relações entre a escola e a família, o acesso aos serviços sociais da comunidade, o planejamento participativo, a troca de experiências no trabalho pedagógico e o desenvolvimento de mecanismos de gestão que priorizem a inclusão educacional (BRASIL, 2006, p. 211).

Entendo que, no lócus da escola, a Educação Especial tem importante função nessa captura e faz circular o discurso da inclusão como verdade incontestável e que diz respeito a todos. É nesse espaço que esse processo entendido como um direito de todos é colocado em funcionamento, e passa a circular como verdade. Para Sardagna (2013, p. 45), a política de inclusão “envolvendo a todos, passa a ser uma política de regulamentação da vida da população que, na articulação das práticas, acaba por regular os fenômenos sociais”. No material de formação *Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: Direito a*

Diversidade (2006), encontra-se fortemente marcado o discurso de que a Educação Especial deve fazer funcionar a lógica da inclusão escolar:

A evolução da concepção que altera o enfoque da política de integração para a política de inclusão, reposiciona a educação especial no âmbito da política educacional brasileira por que a define como uma modalidade transversal que realiza o atendimento educacional especializado de apoio complementar e suplementar ao processo de escolarização (BRASIL, 2006, p. 17).

Porém, novamente, aponto para a necessidade de pensarmos nas interfaces da inclusão compreendida “[...] no enquadramento mais amplo dos novos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos correntes no mundo contemporâneo. Isso significa assumir radicalmente a interdependência dos fenômenos sociais” (VEIGA-NETO, 2008, p. 16).

Creio que, com essa problematização, pode-se refinar essa discussão e perceber que a inclusão, na maioria das vezes, é compreendida nos discursos que circulam nos documentos oficiais, “[...] de forma binária, ou seja, incluídos são aqueles que estão do lado de dentro da escola regular; excluídos são aqueles que se encontram do lado de fora” (LOPES et al., 2010, p. 23).

Por isso, conforme já mencionado, me aproximo de autores que transitam na perspectiva pós-estruturalista e, com isso, consideram o que Nietzsche afirmou em relação a essa corrente de pensamento, que:

[...] rejeita qualquer oposição simplista, recusando-se a adotar, sem reservas, uma opção ou outra; em vez disso, ele pergunta como e por que “nós, os modernos” queremos definir o jogo histórico em termos de dicotomias que implicam, sempre, exclusões (PETERS, 2000, p. 66).

Assim, ressalto que, neste estudo, entendo que exclusão e inclusão não são processos contrários, portanto assumo juntamente com outros autores da área a expressão in/exclusão, por compreender que:

Com o apagamento dos processos históricos que antes contribuíam fortemente para o reconhecimento do excluído e do incluído, sobram as condições frágeis do presente para podermos olhar, sempre de forma provisória, para aqueles que vivem sob a tensão da in/exclusão. Por isso, em nossos estudos, criamos a expressão in/exclusão, para mostrar aquilo que é peculiar ao nosso tempo, ou seja, atender à provisoriade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado (LOPES et al., 2010, p. 6).

Nessa lógica, suponho que a aliança entre inclusão escolar e Educação Especial produz tramas discursivas que capturam a todos pela via do

convencimento, de que a formação docente para a inclusão possibilita a transformação das escolas em escolas inclusivas que, de acordo com os discursos oficiais, fazem funcionar práticas que erradicam de vez a exclusão, já que permite a convivência de todos de maneira colaborativa, de forma que todos ganham com a inclusão das pessoas com deficiência. Então, tomada como algo bom e necessário, a inclusão escolar deve ser colocada em funcionamento através da gestão, mobilizando cada indivíduo para que passe a conduzir a si e os outros.

Em relação à gestão, passo a discorrer, na sequência, com a intenção de sinalizar outra produtiva aliança da inclusão escolar que se dá com a gestão democrática, pois considero que o discurso inclusivo está atrelado a um discurso de caráter democrático.

3.2 A Gestão Democrática a serviço da inclusão escolar

Para dar conta da promessa de superação da exclusão, na *perspectiva inclusiva*, outros sujeitos, para além daqueles que circulam no campo da Educação Especial, são convocados a participar do processo de escolarização dos alunos com deficiência. No material de formação *Ensaio Pedagógico – Construindo escolas inclusivas* (2005), encontra-se fortemente marcado o discurso que busca envolver a todos:

A inclusão tem de ser um projeto de toda a comunidade educacional e requerer a participação dos pais e da comunidade, já que somente e na medida que seja um projeto coletivo se assegurará que toda a comunidade educacional se responsabilize pela aprendizagem e avanço de todos e cada um dos alunos. Para garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos, é necessário um trabalho colaborativo entre os professores, entre professores e pais, professores e especialistas e entre os próprios alunos (BRASIL, 2005, p. 13).

Diante disso, busco desenvolver, a seguir, minha compreensão de que outra aliança, tão produtiva quanto a aliança com a Educação Especial, se dá com a gestão democrática. Ao cursar a Especialização em Gestão Educacional no ano de 2009/2010 pela UFSM, estudei sobre a passagem do termo administração para gestão escolar, que pressupõe uma série de implicações de ordem epistemológica, política e conceitual.

Suponho que a mudança do papel do diretor na concepção de administração escolar para gestor traz em si o entendimento de que o segundo é aquele que, dentro de uma lógica de gestão democrática, lidera, incentiva e dá maior importância às relações sociais e interpessoais, enquanto que o primeiro está vinculado às características de autoridade máxima. Nos discursos oficiais, a necessidade do gestor que envolve a todos na busca de uma Educação Inclusiva é percebida, a exemplo do excerto dos *Ensaio Pedagógicos – Construindo escolas inclusivas* (2005):

Dessa maneira a escola inclusiva garante para todos o direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação. As ações que já estão sendo implementadas, com base nos princípios da inclusão, revelam que a conscientização de todos os educadores é prioritária. Também são relevantes as condições da escola, o projeto político pedagógico, o envolvimento da gestão educacional, a mobilização dos pais e alunos (BRASIL, 2005, p. 57).

Na lógica dos estudos realizados no âmbito do curso de Especialização mencionado, a gestão democrática é tomada como a dissolução do centro de poder que encontrávamos na administração escolar para instaurar, nessa nova concepção, “[...] a crença de que a participação consciente da comunidade nos espaços democráticos da gestão escolar, pode significar a aproximação desta prática aos interesses sociais” (DRABACH, 2009, p. 74). Para autores clássicos, tidos como referência numa perspectiva crítica da educação, quanto à passagem da administração para a gestão educacional, se entende que:

A década de 1980 torna-se palco de questionamento da racionalidade capitalista no campo educacional, a exemplo do que acontecia em outras esferas sociais. Neste cenário, o modelo de administração vigente é posto em análise, e as elaborações daí decorrentes avançam em relação ao que se apresenta, quando se evoca para a face política da administração escolar, retirando a centralidade da técnica administrativa. Ao lado destas elaborações no campo intelectual, a sociedade civil reivindicava, frente ao contexto de redemocratização do país, a participação nas instituições sociais, dentre elas as educacionais. Tem-se neste período a legitimação constitucional do princípio de gestão democrática da educação pública (DRABACH, 2009, p. 74).

Assim, a gestão educacional estaria sustentada em uma perspectiva democrática e popular. Basicamente, de acordo com esse discurso, o que acontece nesse processo de transição é que mudamos de uma administração – que tem um centro de poder localizado num *expert* – para uma gestão que dissolve esse poder

entre a comunidade escolar. Conforme Klaus (2011), considero que a gestão educacional não existe enquanto objeto:

Ela é produzida no interior de práticas que não são lineares, progressivas, mas contingentes. Penso que um olhar genealógico sobre a gestão educacional permite compreender algumas das condições que possibilitaram a sua constituição. Permite, também, compreender a sua produtividade, pois, ao mesmo tempo em que a gestão educacional é produzida, ela produz muitos efeitos (2011, p. 24).

É, no ínterim da mudança de ênfase da administração para a gestão, que percebo estar alocada a necessidade de convencer os sujeitos que a educação é um direito de todos e, por isso, todos devemos nos ocupar de defender e trabalhar em prol desse projeto, uma vez que ele está fundamentado na questão dos direitos humanos, os quais, por sua vez, também são incontestáveis. No primeiro fascículo, da coleção do material de formação *A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2010), a discursividade encontrada reforça essa ideia de envolver a todos na busca de um ensino de qualidade que:

[...] provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas [...] (BRASIL, 2010, p. 10).

Nesse sentido, penso ser interessante considerar que, no âmbito dos direitos humanos, se tem imbricado o direito do exercício da cidadania. Nessa esteira, o direito à educação é tomado como via de acesso para o exercício da cidadania. Na carta direcionada aos secretários que participaram do *Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade*, pode-se perceber a produtividade dessa concepção de gestão democrática aliada ao discurso da inclusão escolar, com efeitos de governo dos sujeitos pela via do exercício da cidadania. Circula, nesses discursos, a ideia de que todos têm o direito à educação, e que, portanto, somos todos responsáveis por esse processo.

[...] os gestores que participam do Programa deverão ter uma atuação coletiva na busca da qualidade e do respeito aos direitos constitucionais dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2005, p. 07).

Aqui me parece ser interessante e produtivo o conceito de governamentalidade democrática, desenvolvido por Gallo (2015), para o autor:

A maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, face ao Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e por fim, a liberdade e não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política” (GALLO, 2015, p. 337).

Por mais que o autor não tenha aprofundado tal discussão, mesmo provisória¹⁷, ela me auxilia a pensar nas questões de governo dos sujeitos nas tramas dos discursos da gestão democrática com a inclusão escolar, pois se trata de compreender as políticas de inclusão escolar num “tom democrático” na construção e na afirmação dos direitos humanos, o que, para o autor, seriam “marcas das engrenagens da governamentalidade democrática” (GALLO, 2015, p. 339).

O *Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade*, do Ministério da Educação, prevê a realização de seminários com o objetivo de formação para gestores na lógica da educação inclusiva. Dotados de saberes que circulam nessa formação, esses gestores devem multiplicar, sem questionar essas concepções e princípios, a ideia de que todos são responsáveis pela transformação da escola, como se percebe no excerto do material *Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade* (2006):

A efetivação de uma gestão democrática estabelecida entre os atores deste Programa considera o momento atual e propõe aos municípios repensar a organização do sistema escolar local, tendo em vista a importância da escola na vida das pessoas e os processos formativos que estão presentes nas concepções e práticas assumidas pela escola. O reflexo deste movimento se faz presente nos seminários regionais, onde os gestores dos municípios-pólo passam a trabalhar como multiplicadores das concepções e princípios que fundamentam a educação inclusiva (BRASIL, 2006, p. 19).

Tendo como alvo a população com deficiência, os professor/gestor devem garantir que tais práticas sejam assumidas na escola, de modo que se exerça um controle social sobre essa população. Nesse sentido, Gallo (2015, p. 337), afirma que “a governamentalidade democrática implica, por mais paradoxal que isso possa

¹⁷ Gallo comenta em seu texto a respeito da provisoriedade do termo que ele cunhou “governamentalidade democrática”, quando afirma que para Foucault talvez fosse óbvio demais articular governamentalidade e democracia. “Porém, ele faz todo o sentido na história recente do Brasil, após mais de duas décadas de regime de exceção e no contexto dos esforços de construção de uma redemocratização do país” (GALLO, 2015, p. 336).

parecer, em um controle social sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações”.

Retomando o contexto histórico do deslocamento da administração para a gestão escolar, compartilho com Klaus (2014, p. 10-11) que “a mudança de ênfase da administração para a gestão está completamente atrelada a estas novas formas de vida que estão relacionadas com o neoliberalismo e com a reforma do Estado”. Precisamos gerenciar a instituição escolar de uma nova maneira, e essa nova concepção diz respeito à mudança de ênfase de uma concepção da administração escolar para a de gestão.

Em tempos de desengajamento coletivo e de novas formas de engajamento nas comunidades, a escola é um ótimo lugar para o gerenciamento do risco social. Para que a comunidade escolar gerencie a escola e promova ações de governo mútuo, uma nova concepção de gestão se faz necessária (KLAUS, 2011, p. 73).

Atualmente, percebe-se a importância que tem sido dada às políticas públicas de universalização da educação. Nesse contexto, para dar conta desse projeto de “educação para todos”, podemos visualizar a centralidade na formação docente para a inclusão nos documentos oficiais. Esse é o grande desafio de uma gestão democrática, que prevê o direito à educação como exercício de cidadania, conforme indica o material *Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade* (2006):

A superação do paradigma da integração só se dá a partir do momento em que nossos olhares se voltam para a criança/adolescente, cidadãos de direitos, sem nos permitir que a deficiência que apresentam nos impeça de assim reconhecê-los. É a partir daí que restituímos seus direitos e reconhecemos sua humanidade, podendo reescrever nossa história como educadores (BRASIL, 2006, p. 121).

Reescrever a história da educação no Brasil, a partir dos discursos oficiais, pressupõe considerar o direito à educação e o exercício da cidadania, atrelados à concepção de gestão democrática, para Klaus (2011, p. 46, grifo da autora) “os significados atribuídos à política em diferentes tempos e espaços, bem como as noções¹⁸ de igualdade, liberdade, diversidade e participação, dentre outras, são fundamentais na compreensão do par *gestão democrática*”.

¹⁸ A essas noções acrescentaria: cidadania.

Pensar a gestão democrática a serviço da inclusão escolar torna-se possível na lógica da “educação para todos”, para Santos (2010, p. 137) “podemos ver ainda hoje, pelo menos em parte, o ideal comeniano¹⁹ de educação ser perseguido pelas escolas. No contexto brasileiro, por exemplo, tal ideal tem sido ressignificado pelas novas formas de inclusão e gestão escolar”. Ou seja, a gestão democrática deve prever a participação de todos na transformação da escola que acolhe a todos, conforme excerto da materialidade *Ensaio Pedagógico – Construindo escolas inclusivas* (2005):

Essa mudança que envolve toda a comunidade escolar é necessária e contempla hoje não somente a inclusão dos alunos com deficiência, mas todos os que, por diferentes motivos, encontram-se em situação de risco de não atingir um nível adequado de aprendizagem (BRASIL, 2005, p. 57).

Percebo as políticas de inclusão escolar voltadas para o gerenciamento do risco social, imbricadas no conceito de gestão democrática, que responsabiliza a todos pela gestão da inclusão na escola. Para Hattge:

Embora as políticas educacionais apresentem todo um esforço em normatizar e definir os rumos da inclusão na escola a partir de práticas de gestão educacional, localizadas em uma equipe diretiva que deve conduzir o processo de inclusão, fica claro que essa gestão da inclusão e o consequente controle do risco não estão acontecendo “de cima para baixo”, mas nesse gerenciamento das relações diárias. Numa sociedade em que cada vez mais somos chamados ao trabalho voluntário, podemos dizer que, na escola inclusiva, todos participam da gestão da inclusão e todos se tornam agentes de controle do risco (2007, p. 199).

Diante disso, as políticas de inclusão escolar, –em sua trama com a gestão democrática, são tomadas nos discursos oficiais como o desafio que deve mobilizar os professores. Como lemos na discursividade que circula no material de formação *Ensaio Pedagógico – Construindo escolas inclusivas* (2005):

Na atualidade, a Educação Infantil é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, porque é nela que se estabelecem os fundamentos para formação escolar subsequente. Neste sentido, a proposição de construção de um sistema educacional inclusivo que inicie na educação infantil é um desafio mobilizador de educadoras e educadores. Esta realidade muda a prática até então implementada na escola e a concepção acerca da aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2005, p. 52).

¹⁹ Uma discussão mais aprofundada encontrei na leitura de *Narodowski, Mariano. Comenius & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004*. Nessa obra, o autor discorre sobre os princípios de educação para todos defendidos pelo pedagogo do século XVII, e defende que “Comenius constitui-se numa referência inicial, uma vez que ele dispõe elementos sem os quais a Pedagogia moderna seria irreconhecível em suas principais facções e matizes presentes” (NARODOWSKI, 2004, p. 16).

Por fim, pensar sobre a produção de alianças entre gestão democrática e inclusão escolar tornou-se interessante para entender de que maneira os gestores são posicionados como profissionais alvo de ações de formação na lógica inclusiva, com o objetivo de criar as condições para a organização das escolas inclusivas, numa governamentalidade democrática, já que de acordo com Gallo:

Essa governamentalidade política é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático. É aí, nessa microfísica de uma “governamentalidade democrática”, que parece ser possível compreender as políticas públicas recentes para a educação infantil no Brasil (GALLO, 2015, p. 337).

No capítulo que segue, busquei dar visibilidade às recorrências discursivas dos documentos oficiais, que acabam produzindo a formação de gestores inclusivos como uma estratégia produtiva na Contemporaneidade.

CAPÍTULO 4

ALIANÇA GESTÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO ESCOLAR: A FORMAÇÃO DE GESTORES INCLUSIVOS

Pretendi aqui sinalizar algumas possibilidades de análise dos agenciamentos entre gestão educacional e inclusão escolar em circulação nos discursos oficiais, com a intenção de dar conta do objetivo específico que visa analisar as recorrências discursivas em circulação nos documentos oficiais que têm como centralidade a formação de professores/gestores para a educação inclusiva.

Tomando a inclusão como uma necessidade produzida pelas práticas discursivas no contexto da racionalidade neoliberal, faz-se necessário pensar em como produzem-se práticas de significação que operam na necessidade de formação continuada para uma gestão inclusiva, e também pensar nos modos como vão sendo conduzidas as condutas dos gestores nessa lógica. Quando circulam discursividades como a que segue, em materiais de formação de ampla divulgação nas escolas, tais como os *Ensaio Pedagógico – Educação Inclusiva: Direito a diversidade*, se percebe o investimento na captura de todos pela via da formação continuada:

A proposta de transformação do sistema educacional, ao investir na formação dos gestores e educadores, dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado, envolvendo também os representantes dos conselhos comunitários, do Ministério Público, do governo e da sociedade, destaca a importância da formação no contexto da mudança cultural que chama a todos para transpor os obstáculos do preconceito e para a superação do mito dos saberes especializados, que reforçaram a educação especial como modalidade de ensino que substitui a escolarização (BRASIL, 2006, p. 213).

Por isso, entendo que a produtividade da aliança entre a gestão e a inclusão escolar se dá na captura de todos pela via da formação. Neste momento, elegi como material central de análise o documento intitulado *Material de Formação Docente Educar na Diversidade*, produzido no ano de 2006, trazendo para a discussão, no decorrer do texto, os demais documentos que compõem o eixo 1 da materialidade, que serviu como pano de fundo para as questões desta pesquisa.

Voltei meu olhar para os gestores, porém, gestores como os profissionais envolvidos com a docência, pois entendo que, nas práticas cotidianas de sala de

aula, as noções de democracia, inclusão, participação funcionavam de maneira produtiva para a constituição de sujeitos engajados na inclusão. Assim, professores/gestores tomados como agentes inclusivos devem colocar em funcionamento certas táticas na escola para que a inclusão funcione. Na apresentação do documento, por ora analisado, consta, com relação ao Projeto *Educar na Diversidade nos Países do Mercosul*, que:

Um dos principais produtos deste projeto foi a publicação do Material de Formação Docente Educar na Diversidade, que hoje constitui o elemento chave na implementação do projeto brasileiro de formação de professores e professoras preparado(a)s para responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de seus estudantes. O compromisso da Secretaria de Educação Especial com o apoio à organização de sistemas educacionais inclusivos está, portanto, na base desta iniciativa, que é o Projeto Educar na Diversidade disseminado no âmbito do Brasil (BRASIL, 2006, Apresentação s/n).

Pode-se perceber, no excerto, que o referido material é posicionado como uma espécie de guia para a formação de profissionais da educação que precisam se ocupar da educação inclusiva de maneira comprometida, desenvolvendo assim habilidades e competências para garantir a educação de todos os sujeitos.

De acordo com os enunciados que circulam nos documentos oficiais, para superarmos as práticas excludentes e fazermos a Educação Inclusiva funcionar, são necessários gestores e professores engajados, e isso se dará via formação, conforme sinaliza o *Documento Subsidiário à Política de Inclusão* (BRASIL, 2005):

Convém aqui lembrar um trecho da declaração de Salamanca que destaca: “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas” (BRASIL, 2005, p. 09).

Suponho que, se a escola regular é posicionada nos discursos oficiais como lócus para o desenvolvimento das práticas inclusivas, isto é, para a efetivação dos propósitos da inclusão escolar, torna-se fundamental que todos profissionais que nela circulam estejam engajados com essa proposta, e passem a reger suas ações tendo como referenciais os pressupostos da inclusão escolar promovidos pelas políticas educacionais. A ênfase na formação de professores para a inclusão é destaque no *Material de Formação Docente Educar na Diversidade*, que defende que:

O projeto de formação docente ajuda a consolidar a política nacional de educação inclusiva através da formação de educadores das escolas dos municípios-pólos em todas as regiões do país (BRASIL, 2006, s/n).

Percebo que, para além da captura dos gestores pelo discurso da gestão democrática, os discursos que circulam nas políticas públicas de inclusão, no âmbito macro, são produtivos por colocar em funcionamento a lógica da participação de todos e de que somos todos responsáveis pela inclusão. Assim, a inclusão escolar é colocada em funcionamento através da gestão escolar, em seu âmbito micro, ou seja, na escola, dando sentido à produtiva aliança entre gestão educacional e inclusão escolar. Compartilho com Lopes et al. (2010, p. 26) ao ressaltar que:

Entendemos que a gestão escolar mobiliza determinadas estratégias para governar a conduta dos sujeitos escolares. A gestão educacional pode ser definida como um campo de saber que se utiliza de determinados discursos, entre eles o educacional e o empresarial, para, dentro de uma lógica neoliberal de empresariamento da educação, mobilizar certas estratégias, fazer funcionar determinados dispositivos que seriam os responsáveis por conduzir toda uma comunidade escolar para um determinado fim. Nesse sentido, a inclusão de todos na escola torna-se um princípio colocado em funcionamento por meio da gestão, mobilizando estratégias de governamento e autorregulação que vão conduzir as condutas dos sujeitos escolares no sentido da produção de subjetividades inclusivas, que serão úteis não somente no interior da escola, mas em todo o tecido social.

Nessa linha de pensamento, ao tomar o documento *Material de Formação Docente Educar na Diversidade* como um guia, são produzidos saberes que indicam as melhores maneiras de agir na escola para garantir que a inclusão se efetive. Os discursos oficiais, ao ocuparem o lugar de referenciais para a formação, produzem modos de ser professor e gestor na lógica inclusiva.

Ao tratar da formação em municípios-pólo²⁰, percebe-se que, além do investimento em cada um dos professores, passa-se, também, a responsabilizá-los pelo investimento nos outros. Cada participante do *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade* acaba sendo investido de saberes inclusivos que o autorizam a tornar-se um agente da inclusão, um disseminador de conhecimentos e produtor de práticas inclusivas. A denominada “Frente de Implantação” do programa,

Desenvolve-se através de duas ações, quais sejam, a ação de formação de multiplicadores indicado(a)s pelas secretarias de educação dos estados e municípios e a ação de formação de gestores e docentes das escolas participantes do projeto (BRASIL, 2006, s/n).

²⁰ Essa metodologia de formação trata da escolha por critérios geográficos de um município-pólo que pudesse agregar o maior número de municípios de abrangência para, de acordo, com a proposta do Programa Educar na Diversidade, agir como multiplicador dos princípios defendidos na formação para gestores e educadores para a Educação Inclusiva.

Dotados de saberes inclusivos, cabe a cada multiplicador engajar os demais profissionais das escolas na proposta de inclusão escolar, de modo que todos apresentem uma postura inclusiva. Percebe-se que são colocadas em funcionamento estratégias de captura dos professores e dos gestores pela via da formação, que buscam produzir a consolidação de escolas inclusivas no território do Mercosul e, para o que interessa para este estudo, no contexto brasileiro.

Nas últimas décadas, pudemos testemunhar a universalização da educação básica na América Latina e a conseqüente expansão das redes públicas de ensino. No novo panorama educacional, a formação docente para inclusão constitui um dos maiores desafios para construir sistemas educacionais inclusivos que constituem o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todo(a)s (BRASIL, 2006, s/n).

Percebe-se que, mais uma vez, a escola inclusiva é posicionada como o espaço capaz de superar as práticas excludentes, que acabavam por negar a todos o direito à educação. Entendo que devemos considerar que “na escola, são colocadas em ação técnicas de governo de si e de governo dos demais, com a autogestão das comunidades tornando-se extremamente produtiva e econômica” (KLAUS, 2009, p. 203).

Na racionalidade neoliberal, é preciso que cada um se torne apto a participar do jogo social e econômico regido pelo mercado, ao mesmo tempo em que se investe nos demais, já que ninguém pode deixar de participar. Para garantir a inclusão de todos e de cada um, é preciso que sejam constituídos espaços que permitam o autoinvestimento, a autogestão e o autoempresariamento dos sujeitos.

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo (LOPES, 2009a, p. 155).

Dessa forma, olhei para a formação de gestores como uma interessante estratégia do Estado para garantir que a inclusão escolar se efetive, e potencialize as possibilidades de participação das pessoas com deficiência no jogo neoliberal. Se a escola regular é produzida como lócus que permite a eliminação de práticas excludentes, a gestão educacional é, também, produzida como a salvação dessa

escola, já que ações bem sucedidas de gestores inclusivos solucionarão os problemas escolares.

Alinhado com o princípio da inclusão, no âmbito deste projeto os gestores e gestoras da escola são preparadas para consolidar um projeto político-pedagógico que seja comprometido com a educação de qualidade para todos. Desta forma, o projeto prepara o docente para entender, desenvolver e usar metodologias de ensino a partir das quais os conteúdos curriculares são abordados de forma diferenciadas com a finalidade de responder aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes e prepara o gestor(a) para apoiar o desenvolvimento docente na promoção do sucesso escolar de todo(a)s na escola. Neste projeto, portanto, estamos construindo escolas que matriculam e acolhem todas as crianças da comunidade indiscriminadamente incluindo aquelas que são pessoas com algum tipo de deficiência e exigem uma proposta pedagógica que responda as necessidades educacionais especiais de todo(a)s os estudantes (2006, s/n).

O que busquei problematizar, neste estudo, não nega os benefícios que o acesso de todos à educação pode trazer à sociedade, mas coloca sob suspeita a inclusão como imperativo, que vem determinando modos específicos de ser professor/gestor nessa racionalidade, pois “essa escola inclusiva precisa ser gerenciada de outra forma” (HATTGE, 2009, p. 137).

É importante considerar, ainda, que os sentidos implicados na formação de gestores inclusivos estão articulados a diferentes discursos – econômicos, culturais, sociais, políticos e dos direitos humanos, para que não inviabilizemos a potência de análise dos efeitos das políticas de inclusão no contexto das escolas.

Suponho que, para a inclusão, entendida como algo natural e que deve ser resgatada para extinguir de vez os processos de exclusão e dar conta do ideal comeniano de educação, a ideia de gestão escolar é muito produtiva. Para Narodowski (2004, p. 33, grifo do autor):

*Abraçando os ideais da Modernidade, Comenius pretende construir um projeto no qual se incluam todos os homens para poder erradicar os males da Terra. As críticas que Comenius faz à educação de sua época não se fazem esperar e ele as imprime, sem sutilezas, na sua *Didática Magna*.*

No combate a exclusão educacional e a promoção da inclusão social de todos, “[...] a inclusão se transforma em um princípio pedagógico que vai ser colocado em funcionamento a partir de práticas de gestão escolar ancoradas em uma racionalidade neoliberal” (LOPES et al., 2010, p. 23).

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática (BRASIL, 2010, p. 10).

Concordo com Lopes et al. (2010) que a inclusão deve ser tomada como um imperativo que permite o funcionamento da governamentalidade neoliberal, e que é “colocada em ação na escola através da gestão biopolítica da população escolar”. Por isso, é preciso considerar que:

Para além de uma questão de direitos humanos, reside aí a produtividade dos processos de inclusão colocados em ação pela gestão neoliberal da escola. Eles possibilitam que a mobilidade e a circulação dos sujeitos ultrapassem os limites arquitetônicos da instituição escolar e permitam a inclusão de todos em um sistema de mercado no qual todos devem ter espaço, todos devem ter condições de se movimentar livremente e de produzir e consumir de acordo com as regras do jogo neoliberal (LOPES et al, 2010, p. 28).

Diante disso, tomei essa questão da macro política como um arranjo, um sistema para pensar nas tramas que têm implicação mútua nas questões da inclusão. Pude perceber, com relação às tramas da captura dos professor/gestores para a gestão inclusiva, produzidas no contexto neoliberal, alguns elementos que podem ser da ordem de um governo de si, da dimensão ética. Conforme o excerto retirado dos *Ensaio Pedagógicos – Construindo escolas inclusivas* podem ser percebidos a centralidade na formação continuada e o respeito à diversidade.

A nova perspectiva e a prática da educação inclusiva implicam mudanças substanciais na prática educativa. Conseqüentemente, a formação é uma estratégia fundamental para contribuir para essas mudanças. Todos os docentes têm que ter conhecimentos básicos teórico-práticos em relação à atenção a diversidade, a adaptação do currículo, a evolução diferenciada e às necessidades educacionais mais relevantes, associadas a diferentes tipos de deficiência, situações sociais ou culturais (BRASIL, 2005, p. 12).

Entendo que aqui existe algo a ser tensionado. Podemos questionar uma intenção tão benéfica à educação do país, que diz respeito à formação dos professores para melhor atender as necessidades da diversidade de alunos da escola? Cabe reforçar que este empreendimento de análise não visa avaliar se as propostas inclusivas desenvolvidas na atualidade são, por excelência, boas ou ruins, mas compreender, a partir de um olhar interessado, de que maneira vão sendo

produzidas as alianças entre gestão educacional e inclusão escolar, problematizando seus efeitos no contexto da escola.

Dessa maneira, em relação ao discurso da preparação de professores para atender as necessidades da diversidade de alunos na escola, creio que é preciso compreender e discutir o que está sendo tomado por diferença e diversidade. Percebe-se, nos discursos oficiais, que saber olhar a diversidade na escola é ter condições de ser professor/gestor. O respeito à diversidade, na gestão para a inclusão escolar, captura a diferença e a toma como sinônimo de diversidade.

Por entender ser pontual e necessária essa discussão com relação ao respeito à diversidade, veiculada nos materiais analisados para formação docente para a inclusão escolar, é que apresento a subseção que segue. Nela, tive a intenção de tensionar o que está dado nos discursos oficiais, que a formação deve promover um professor/gestor que saiba valorizar a diferença.

4.1 A captura da diferença na formação para a inclusão

O acento em políticas educacionais de caráter inclusivo está alojado na racionalidade contemporânea neoliberal, que dá condições de possibilidades para a circulação e a produção de discursos a favor do respeito à diversidade e da valorização da diferença. Diante disso, creio que é necessário realizar uma problematização da diferença tomada na perspectiva da Filosofia da Representação e, com isso, ensaiar um deslocamento da Representação para a Filosofia da Diferença.

Valorizar e respeitar a diferença são premissas básicas dos discursos que circulam nos documentos oficiais analisados, tais como o material de formação *Ensaio Pedagógico – Construindo escolas inclusivas*:

A educação inclusiva implica uma visão diferente da educação comum, baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do “normal”. Dada essa concepção, a ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite às diferenças, vendo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem (BRASIL, 2005, p. 10).

Porém, o que pretendo aqui é olhar para o arranjo entre inclusão e o discurso do respeito à diversidade, levando em consideração alguns aspectos como o pensamento de Skliar (2015, p. 26), que nos alerta para:

O fato de que algumas identidades, ou marcas identitárias, sejam consideradas diferentes, nos sugere que se produziu um certo tipo de diferencialismo, ou seja, que essas marcas consideradas negativas, colocam-se em relação de oposição à ideia de normal, de normalidade. O diferencialismo, além de ser um processo político, constitui uma armadilha cultural e educacional, que faz com que, por exemplo, a mulher seja considerada a diferente na questão de gênero, os negros como os diferentes quando se trata da raça, as crianças e os anciãos como os diferentes em relação à idade, os deficientes sejam os diferentes em relação à normalidade corporal, intelectual, etc.

Na Contemporaneidade, a inclusão escolar é uma potente estratégia para a universalização dos direitos humanos, diante disso, creio que deve ser pensada no sentido proposto pelo autor:

O que queremos afirmar é que a inclusão pode vir a ser uma política a partir da qual se estigmatiza “os diferentes”, como se em vez de dar boas-vindas, acolhida, hospitalidade, disponibilidade e responsabilidade, houvesse um novo reposicionamento da norma escolar (SKLIAR, 2015, p. 26).

Nesse sentido, temos a centralidade na escola como produto da Modernidade e espaço privilegiado para a formação de sujeitos. Esses sujeitos são produtos e produtores da lógica moderna que precisa ordenar o caos e buscar a emancipação dos sujeitos por meio da educação, assim, nada mais interessante para essa lógica do que a escola como o local, por excelência, de respeito à diversidade. É, nesse sentido, que destaco o excerto abaixo, nele podemos perceber a captura dos sujeitos pela lógica do respeito à diferença:

Conforme Mantoan, (2006) é inegável o poder das idéias inclusivas para virar as escolas do avesso, das propostas para que as escolas transformem-se e se abram às diferenças e assim possam ensinar aqueles que não estão se beneficiando com a escolarização e que estão sendo excluídos da escola (BRASIL, 2006, p. 213).

Nessas tramas discursivas, percebe-se a promessa de que a escola deve dar conta das questões de exclusões e discriminações, e isso se dará por meio do respeito à diferença, porém compartilho das inquietações e filiações teóricas de Silva (2014):

A escola pode dar conta da diferença? Ou sua estrutura e seu sistema

estão envolvidos num mundo de representação? Melhor dizendo, como é possível para a escola escapar do primado da representação? Para dar conta dessa questão, pode-se contar com a contribuição do pensamento de Gilles Deleuze, filósofo francês que fez de seu pensamento uma busca constante pela diferenciação, procurando, a todo o momento, romper com a supremacia da identidade ante a diferença (SILVA, 2014, p. 158).

O pensamento de Deleuze nos permite pensar na diferença, para além “das antigas malhas da representação – que tende a transformá-la em puro conceito do entendimento, uma forma vazia, sem qualquer vínculo com suas múltiplas manifestações” (SCHÖPKE, 2004, p. 22).

Entendo que a proposta de romper com “a diferença – submetida às regras da identidade e da semelhança” que a torna “passível de ser “estabelecida” porque obedece aos critérios rígidos do raciocínio lógico e representativo” (SCHÖPKE, 2004, p. 22, grifo da autora) está alojada em um jeito de pensar proposto pelo movimento filosófico do pós-estruturalismo. Assim, conforme já anunciado ao longo desta escrita, minha intenção é deslocar do pensamento seguro, único, universal, essencialista, que define quem é o diferente, para, com isso, questionar o central, nuclear, normal, verdadeiro, enfim, os discursos absolutos e universais.

O discurso seguro em relação ao respeito à diversidade, que promete superar desigualdades, que excluíram certos sujeitos, ocupa o centro dos documentos oficiais analisados, com ampla circulação e respectivo consumo nas escolas. Esse discurso encontra na escola possibilidade de acontecimento, ou seja, por meio da inclusão escolar (todos na escola), poderão ser desenvolvidas práticas que valorizem as diferenças, respeitando a diversidade e promovendo a igualdade. Vejamos essa concepção no excerto dos *Ensaio Pedagógicos*:

Com base nos pressupostos legais da Constituição Federal de 1988, artigo 205 que prevê o direito de todos à educação e artigo 208 que prevê o atendimento educacional especializado, a inclusão escolar, fundamentada na atenção à diversidade, exige mudanças estruturais para as escolas comuns e especiais. Sua fundamentação filosófica pressupõe que todos os alunos de uma comunidade, independente de suas necessidades educacionais especiais, etnia, gênero, diferenças lingüísticas, religiosas, sociais, culturais, entre outras, têm o mesmo direito de acesso à escolarização, com o grupo de sua faixa etária e que a escola deva acolher e valorizar as diferenças (BRASIL, 2006, p. 267).

Para além disso, entendo que a captura da diferença se dá pela lógica da representação, ou seja, nessas tramas discursivas que circulam nos documentos oficiais, precisamos dizer quem é o diferente. O diferente é aquele que é oposto do normal: o negro, a mulher, o deficiente, etc., e isso coloca em funcionamento a

perigosa lógica da dicotomia normal/anormal – excluído/incluído. Dito de outra maneira, a diferença como algo mensurável e passível de ser representado pela linguagem pode dar o tom ao discurso oficial de que, com a inclusão escolar e a valorização da diferença, tudo está resolvido.

Diferenças físicas e biológicas entre pessoas e grupos humanos podem gerar preconceitos que as transfiguram, ou mesmo as constroem, como desigualdades. Por exemplo, homens e mulheres são diferentes do ponto de vista biológico, mas essa diferença não justifica a razão pela qual as mulheres recebem salário menor do que os homens por trabalho igual. Há pessoas brancas e negras, mas a diferença de cor não justifica que negros e negras recebam menos do que brancos e brancas recebem por trabalho igual. As construções sociais que discriminam negros, albinos, mulheres, pobres, índios, ciganos, religiões de matriz africana, homossexuais e transgêneros, pessoas com transtornos mentais, pessoas com deficiência precisam ser desconstruídas. Ainda que a escola, em todos os níveis, não seja o único lugar em que essa desconstrução precisa ser realizada, nela isto é fundamental (BRASIL, 2006, p. 247).

Porém, na contramão desse movimento, agrada-me olhar sob as lentes do pós-estruturalismo para as questões da diferença, pois isso se apresenta para mim como ruptura. E entendo que precisamos romper com esse centro seguro do discurso oficial que defende que, colocando todos os excluídos na escola (via política de inclusão escolar), vamos colocar – conseqüentemente – em prática o princípio da valorização da diferença. Diante disso, creio que se precisa tensionar o conceito de diferença, que:

[...] considerando a escola e o currículo, é, geralmente traduzido como diversidade ou identidade. Nesse recorte epistemológico, tanto a escola quanto os cursos de formação de professores, através de seus currículos, se movimentam na intenção de criar posições específicas capazes de traduzir a todos. Traduzir, principalmente, aqueles estranhos não enquadrados em identidades já inventadas, proclamadas e incluídas dentro e fora de uma média de normalidade determinada sob condições diversas (LOPES, 2007, p. 13).

Faço essa defesa para dizer que, dessa forma, poderemos fugir da representação clássica da diferença, e tomar a linguagem como central, no sentido de produtora de significados e ir para além da concepção que:

A diferença, de fato, torna-se pensável, mas somente e tão-somente enquanto se apresenta submissa aos liames mediadores da representação, ou seja, à quádrupla sujeição da representação: a identidade no conceito, a oposição no predicado, a analogia no juízo e a semelhança na percepção (SCHÖPKE, 2004, p. 22).

Creio que precisamos lutar pelos direitos humanos, porém, suponho que trata-se de um movimento filosófico que luta por causas que “são corretas num momento particular e dada situação particular, e não por que seriam causas dotadas de um bem eterno e absoluto. A luta é por esses direitos agora e não por direitos universais e eternos” (WILLIAMS, 2012, p. 21).

Temos aí possibilidade de considerar as contribuições de Deleuze, naquilo que o filósofo se interessou a olhar: “a maneira pela qual o pensamento se articulava com as formas diferenciadas da criação” (SILVA, 2014, p. 164). Para Deleuze, a Modernidade nasceu da falência da representação e da perda de identidade e da descoberta das forças que agem sob a representação do idêntico, assim “pode-se pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com ele mesmo, independentemente das formas de representação que conduzem ao mesmo e as fazem passar pelo negativo” (SILVA, 2014, p. 164). Nesse sentido, suponho que deveríamos ir para além da escola que:

[...] constitui-se num mundo de regularidades, de normatizações, de padrões e modelos de pensar. Sua gênese, sua história, sua própria formação já denunciam tal esquema: seriação, disciplinas, conteúdos, planejamentos, etc. Entretanto, do mesmo modo, pode-se constatar que tal sistema não prevê nem dá conta daqueles que, de uma maneira ou de outra, não se encaixam ou se deixam formatar tão facilmente, ou seja, os diferentes (SILVA, 2014, p. 168).

Por fim, minha proposição foi de pensar que, na “escola da diversidade”, propagada pelas políticas educacionais de inclusão e capturada no discurso de respeito à diversidade, o diferente não tem espaço, pois, “a diferença – submetida às regras da identidade e da semelhança – torna-se passível de ser “estabelecida” porque obedece aos critérios rígidos do raciocínio lógico e representativo”-, e a “representação clássica não pode dar conta da *diferença* sem com isso modificar sua natureza rebelde” (SCHÖPKE, 2004, p. 22, grifo da autora).

Pensar na diferença, alojada nessa filosofia que propõe novas formas singulares de pensar, é considerar o seu caráter rebelde, para assim, realizarmos um “enfrentamento constante e radical dos ditames de uma escola excludente, que não cessa de impor padrões de conduta, de repetição do mesmo, repelindo toda e qualquer forma de pensar a diferença” (SILVA, 2014, p. 171).

No material dos *Ensaio Pedagógicos Educação Inclusiva: Direito a diversidade*:

Para a obtenção do ideário da Educação Inclusiva, há que se atentar para a formação docente inspirada em princípios da educação para a diversidade, voltando o olhar ao outro, e no respeito às suas diferenças em sala de aula, para que os alunos com necessidades educacionais especiais obtenham bons desempenhos escolares e prazer no ato de aprender (BRASIL, 2006, p. 240).

Nesse sentido, desenvolver bons desempenhos escolares prevê a lógica de que o sujeito precisa ser corrigido/normalizado. Para Lopes:

O conceito de diferença presente nos discursos que falam da escola inclusiva, principalmente aqueles veiculados comumente pelas políticas públicas, reduz a diferença à diversidade. No caso específico do discurso legal, a diferença pressupõe algo negativo que o sujeito porta e que necessita ser corrigido/normalizado (LOPES, 2007, p. 20).

No discurso que circula nos materiais de formação de professores para a inclusão escolar, temos a centralidade na necessidade de um professor que:

[...] precavido de seu saber científico e técnico sobre as deficiências humanas, empenhem-se em defini-los, classificá-los e atribuir-lhes identidades construídas a partir desse saber, para profetizar sobre como construí-los adequadamente nos processos de normalização previstos para cada qual, mas para um “cada qual” delimitado em e por sua deficiência, que se constitui assim como definidora de sua “identidade” (FERRE, 2011, p. 200).

Diante disso, a intenção foi sinalizar que quando é aclamada a valorização da diferença, os discursos oficiais estão se referindo a diversidade, uma vez que a diferença capturada deixa de ser diferença. Assim, na sequência desta escrita, pretendo mostrar como a centralidade na formação de gestores inclusivos vem produzindo modos de ser professor/gestor na escola. Esses modos colocam em funcionamento essa formação, que prevê uma gestão democrática da escola para dar conta da educação inclusiva e sua premissa de respeito à diversidade.

CAPÍTULO 5

EFEITOS DAS TRAMAS ENTRE GESTÃO E INCLUSÃO: MODOS DE SER GESTOR NA ESCOLA INCLUSIVA

Os discursos oficiais analisados nesta pesquisa são fortemente marcados pelo apelo a novos modos de ser professor/gestor na atualidade. Percebe-se circular o ideal comeniano de educação como um direito de todos no discurso, amplamente defendido e difundido no Brasil na década de 1930 pelos pioneiros da Educação Nova, constituindo-se nas premissas básicas da administração escolar.

Na atualidade, temos a necessidade de envolver a todos na gestão da inclusão, por meio dos princípios da gestão democrática, apresentada como possibilidade de superar a visão tradicional de ensino. Investindo-se na captura dos profissionais da educação pela lógica da formação de professores, buscando dar conta da transformação da organização escolar, e por fim, vemos, ainda, circular um discurso de apelo ao respeito à diversidade.

Essas tramas e arranjos da gestão com as políticas de inclusão escolar fazem com que essa última ocupe lugar de verdade na Contemporaneidade. Esse fato, do qual me ocupei nesse investimento investigativo, produz o que chamei aqui de modos de ser professor/gestor na atualidade. As práticas de cada um, conduzidos a investir em um empreendedorismo de si, para dar conta do ideal comeniano de educação, são práticas de governo direcionadas à população, no caso deste estudo, de um professor/gestor inclusivo. Esse governo vem instituindo modos de estar na escola na lógica da inclusão escolar, numa racionalidade neoliberal na qual,

[...] além do mercado funcionar como chave de decifração (“princípio de inteligibilidade”) do que sucede à sociedade e ao comportamento dos indivíduos, ele mesmo generaliza-se em meio a ambos, constituindo-se como (se fosse a) substância ontológica do “ser” social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e se transformar as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo (GADELHA, 2013, p. 144).

Nesse sentido, é interessante pensar no deslocamento de ênfase que tivemos nos discursos da administração para a gestão educacional como estratégia de conduta dos professores na atualidade. Pois, creio que o preceito de um núcleo de

poder da administração não some nessa transição. O que temos é uma atualização nesse processo, que intensifica a centralidade no gestor, que sob o discurso democrático, da participação e da liderança, precisa produzir modos de estar na escola contemporânea. A mudança de ênfase nos discursos no campo da gestão educacional, “aliados com algumas condições que possibilitaram que o capital humano e o empreendedorismo se tornassem valores sociais, compõe o atual contexto social, político, econômico e educacional” (KLAUS, 2011, p. 182). A autora reforça que:

Tais questões não tiraram o foco da administração. A gestão e os gestores são altamente responsabilizados nos dias de hoje. [...] hoje quase tudo é uma questão de gestão. Porém, a gestão compartilhada possibilita um maior controle da instituição escolar por parte da comunidade composta por pais, professores, funcionários e alunos. Os gestores – diretores, supervisores e orientadores educacionais – devem ser bons líderes na condução dos diversos segmentos e/ou colaboradores que compõem a instituição. Isso fica claro nos discursos atuais sobre a gestão da educação (KLAUS, 2011, p. 182-183).

Então, a proposta, neste capítulo, foi pensar em como a administração escolar atualiza-se, e como fica o papel do gestor nesse deslocamento. Lembrando que estou tomando como gestor todo o sujeito para qual a formação para a Educação Inclusiva é destinada. O que engloba, assim, os professores, que, também, são chamados para serem gestores da inclusão na escola.

Dessa forma, busquei dar conta do objetivo de problematizar as tramas da captura dos professores/gestores para a gestão da escola inclusiva em circulação nas publicações oficiais e seus efeitos nos modos de ser professor/gestor. Neste exercício, debruicei-me sob os nove exemplares da *Revista Inclusão*, disponíveis no site do Ministério de Educação e de ampla divulgação nas escolas do território brasileiro. Nas palavras Secretária²¹ de Educação Especial do MEC da época, Cláudia Dutra:

A Revista Inclusão, da Secretaria de Educação Especial, tem cumprido o papel de trazer artigos e opiniões que contribuem para aquilo que é o fundamental na vida de cada educador: pensar a educação, refletir o seu tempo e buscar a formação como um processo contínuo alicerçado nos avanços alcançados no campo da pedagogia, da sociologia, do direito e demais áreas do conhecimento, bem como nos saberes produzidos na experiência de cada projeto pedagógico e de cada comunidade (REVISTA INCLUSÃO, dez. 2006, p. 3).

²¹ Em 2006 (período deste excerto), tínhamos a Secretaria de Educação Especial, vinculada ao Ministério de Educação e Cultura, em 2009, essa Secretaria passou a integrar a Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, extinta com a posse do presidente interino Michel Temer com o advento do afastamento da presidente eleita Dilma Rousseff.

O excerto abaixo, também retirado de um dos exemplares analisados, reforça essa ideia e aponta para a necessidade de transformação na gestão da escola sob a luz da *perspectiva da Educação Inclusiva*:

A inclusão requer também mudanças significativas na gestão da escola, tornando-a mais democrática e participativa, compreendendo o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilham projetos comuns. Ela se caracteriza por seu carácter colaborativo, desenvolvendo valores e organizando o espaço da escola de modo que todos se sintam dele integrantes. Esta escola tem como princípio fundamental compartilhar liderança e estimular a troca de experiências, minimizando as dificuldades do contexto e dos alunos e favorecendo as mudanças necessárias na gestão da sala de aula e das práticas pedagógicas (REVISTA INCLUSÃO, jan./dez. 2010, p. 32-33).

Portanto, a *Revista Inclusão* é um poderoso discurso que fala da *perspectiva da Educação Inclusiva* e da necessidade de transformação da escola. Por isso, estou tomando os discursos produzidos por esse material como estratégia para o governo do professor-gestor. Para Veiga-Neto e Lopes (2007):

Já as políticas de inclusão, mesmo que se propaguem discursivamente e mesmo que se apoiem em pedagogias culturais – pois, afinal, sempre é preciso ensinar e convencer a população... –, procuram se efetivar de modo material, isto é, elas só se realizarão plenamente se e quando todos os corpos – pensados como normais e anormais – forem colocados juntos, num mesmo espaço. Em suma, toda a discursividade *das e em torno das* políticas públicas pode ser compreendida como estratégica para o governo das populações (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958, grifo dos autores).

Penso na condução de condutas, conforme Foucault (2008b), como movimentos que vêm instituindo modos de ser sujeito de um determinado tempo, compreendidos numa questão ampla da arte de governar:

Mas creio que o que é notável, a partir do século XVI e em todo esse período que vai, *grosso modo*, do meado do século XVI ao fim do século XVIII, vemos desenvolver-se, florescer toda uma considerável série de tratados que já não se oferecem exatamente como conselhos ao príncipe: mas que entre o conselho ao príncipe e o tratado de ciência política se apresentam como artes de governar. Creio que de modo geral o problema do "governo" eclode no século XVI de maneira simultânea, a propósito de muitas questões diferentes e sob múltiplos aspectos. Problema, por exemplo, do governo de si. O retorno ao estoicismo gira, no século XVI em tomo dessa atualização do problema: como governar a si mesmo. Problema, igualmente, do governo das almas e das condutas - o que foi, evidentemente, todo o problema da pastoral católica e protestante. Problema do governo dos filhos - é a grande problemática da pedagogia tal como aparece e se desenvolve no século XVI. E, por último, talvez somente por último, governo dos Estados pelos príncipes. Como se governar, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governados, como fazer para ser o melhor governador possível? (FOUCAULT, 2008b, p. 118, grifos do autor).

Para este investimento analítico, fiz a escolha de operar com o conceito de governamentalidade neoliberal, para pensar nas estratégias colocadas em funcionamento numa racionalidade que prevê a inclusão de todos para dar conta da circulação, do consumo e da garantia das condições de concorrências nos jogos regidos pelo mercado. De acordo com Costa, a governamentalidade neoliberal é compreendida:

Tendo na economia e no mercado sua chave de decifração, seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, literatura de autoajuda etc. Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência (COSTA, 2009, p. 178).

Dessa forma, percebo que, no neoliberalismo como forma de vida, todos são capturados para estar incluídos e para incluir. Quanto aos gestores na concepção de gestão democrática restou trocar a autoridade por liderança. E a ela somar capacidades de resolução de conflitos e de diálogo. Penso, nesse sentido, que mantemos uma prerrogativa de autoridade, porém com outras nuances, em que é mais produtivo e interessante liderar, resolver conflitos em conjunto, dialogar, negociar, em detrimento de ordenações.

Portanto, percebi que, nesse deslocamento da administração para a gestão, o gestor é aquele que deixa de ser uma figura única e, pela via da responsabilização, captura e é capturado pela lógica da inclusão escolar. Nessa nova versão de autoridade escolar, os sujeitos para serem considerados gestores precisam angariar competências que podem ser percebidas no excerto abaixo:

*Segundo Hines (2008), a atuação da direção é fundamental para o sucesso na transformação de uma escola para uma perspectiva inclusiva. A ação da direção é importante no sentido de **guiar, estimular e facilitar a colaboração entre os professores do ensino comum e entre estes e os professores especializados**, sendo, portanto, **o trabalho coletivo como tarefa incontornável por parte do contexto escolar**. De acordo com o autor, quatro*

princípios devem fundamentar o trabalho do diretor na perspectiva da construção de uma escola que inclui. O primeiro diz respeito à manutenção de uma comunicação aberta com o corpo docente da escola, bem como estimular e intermediar a comunicação livre e honesta. Dentro deste princípio, ele enxerga seis atividades que devem ser sugeridas aos professores: compartilhar experiências bem sucedidas, agendar tempo para planejamento conjunto, registrar suas atividades, suas preocupações e o modo como conseguiram resolvê-las, visitar outras instituições que tenham experiência no processo de inclusão, coletar material de fontes diversas sobre a temática da inclusão e, finalmente, comemorar cada acerto, como forma de valorizar as pequenas conquistas. O segundo princípio consiste em compartilhar a liderança e estimular a troca de conhecimento, bem como empoderar os professores, fazendo os capazes de compartilhar suas experiências como professores especializados de modo a estimular a união de forças, e não a concorrência entre eles. O terceiro princípio refere-se ao estabelecimento de metas viáveis e objetivos comuns. Neste ponto, o autor reforça a idéia de trabalho conjunto entre professores regulares e professores especiais, sugerindo atividades que podem ser divididas ao mesmo tempo em sala de aula por ambos. Por fim, o autor reforça a importância de trabalhar mediante uma sistemática de resolução de conflitos. O diretor deve esforçar-se para explorar de forma aprofundada as estratégias de resolução dos conflitos que surgirão. Ouvir cada professor, estimular a comunicação entre eles, esclarecer pontos de divergência deixando claro para cada um a fonte do problema e sugerindo que cheguem a um ponto em comum deve ser parte indispensável do trabalho de uma gestão escolar inclusiva. O aspecto da comunicação e da colaboração também foi identificado por Penaforte (2009) como fundamental no processo de construção de uma escola inclusiva. Na nossa compreensão, a gestão compartilhada aumenta as possibilidades dos atores escolares assumirem os projetos da escola como de todos e minimizando as dificuldades do contexto e dos alunos, favorecendo as mudanças necessárias na gestão da sala de aula e conseqüentemente nas práticas pedagógicas. Isso significa transformar as práticas que temos hoje (na sua maioria, pautadas no conceito de homogeneidade) em práticas que atendam às diferenças dos alunos da sala de aula (REVISTA INCLUSÃO, jul./dez. 2010, 36, grifos meus).

Esse excerto auxiliou na visualização, por ora, de modos de ser gestor na escola, de como esses sujeitos chegam nesse contexto, subjetivados por esses discursos oficiais da inclusão escolar. Percebe-se, que mesmo do discurso democrático de descentralização do ensino, há a figura do gestor – diretor da escola. E não um apagamento desta figura em favor de toda a comunidade escolar.

Assim, a seguir, busquei mostrar como esses modos de ser gestor na escola estão imbricados na lógica da inclusão escolar, com centralidade numa governamentalidade neoliberal.

5.1 Gestor líder democrático e o empreendedorismo na educação

Para Santos (2010), a organização da escola e do seu processo de gestão assume diferentes modos de atuação, porém, falar em gestão sem liderança não é falar em gestão, e, sim em administração. Para a autora:

No âmbito geral da escola inclusiva, a prática de liderança na gestão escolar tem sido considerada necessária, pois o trabalho dos gestores escolares se assenta na sua capacidade de liderança, influenciando a atuação das pessoas para a efetivação dos objetivos educacionais da escola e superação das limitações naturais de toda a organização social (SANTOS, 2010, p. 138).

Começo ressaltando a questão da liderança para dizer que o gestor da escola inclusiva é a autoridade que compartilha liderança. A gestão democrática é entendida como a possibilidade de construção da Educação Inclusiva, no chamamento por meio da participação de vários segmentos:

Mudanças na gestão da escola se configuram no sentido de torná-la mais democrática e participativa para alunos, professores e demais atores desse espaço pedagógico (REVISTA INCLUSÃO, 2010, p. 35).

Nesse sentido, a gestão escolar para a inclusão deve se dar por meio da competência do gestor em ser líder, que articula suas ações com os componentes do quadro escolar e, com isso, compartilha liderança. Para Santos (2010, p. 137):

[...] a liderança e a gestão escolar desempenham um papel essencial para a escola tornar-se inclusiva. Assim, diz-se que o gestor escolar deverá ser capacitado para articular as representações e ações que os diversos segmentos da organização escolar desenvolve na comunidade escolar.

Penso ser interessante considerar, dentro desta relação da gestão com a liderança, o que se toma por gestão. Compreendo a noção de gestão como central para a racionalidade neoliberal, pois trata das capacidades do sujeito de estar no mundo de forma ativa, flexível e criativa. Saraiva e Veiga-Neto (2009), apontam para o deslocamento das palavras administração para gestão, em diferentes contextos, que embora, muitas vezes, sejam tomadas como sinônimo, precisa-se considerar que produzem outros efeitos nas práticas escolares ditas inclusivas.

Podemos, em um primeiro momento, observar que nos últimos anos a palavra *administração* vem perdendo espaço para a palavra *gestão*, seja nos discursos da mídia, seja na nomenclatura dos cursos acadêmicos, seja

nos programas de planejamento empresarial, seja na esfera pública (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 193, grifos dos autores).

Aqui parece-me, não por acaso, muito pertinente o conceito de empreendedorismo. Essa noção decorre da Teoria do Capital Humano, a qual em função de tempo e condições para o investimento nesse estudo, não aprofundarei neste trabalho. Porém, mesmo de forma breve, penso ser interessante sinalizar que, com essa Teoria, podemos entender:

[...] como determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em *indivíduos-microempresas* – empreendedores (COSTA, 2009, p. 172).

A Teoria do Capital Humano, criada por Theodore Schultz, e desenvolvida por ele e outros economistas da Escola de Chicago possibilita a compreensão de uma *cultura do empreendedorismo* (GADELHA, 2015), que trata das aptidões e competências desenvolvidas e acumuladas pelos indivíduos ao longo da sua existência. Essa *cultura do empreendedorismo* deve-se a investimentos realizados em educação, por parte dos indivíduos. Na Teoria do Capital Humano:

[...] as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (COSTA, 2009, p. 177).

Então, na esteira da *cultura do empreendedorismo*, suponho que os discursos que circulam na *Revista Inclusão* reforçam a ideia de descentralização da gestão da escola para que a inclusão aconteça, instituindo modos de estar no contexto escolar. Nessa lógica, o gestor líder democrático é produtor e produto de ações de governamento que posicionam o investimento em si e no outro como interessante para a lógica neoliberal, de modo que sejam garantidas a todos condições de competir, concorrer. Para tanto, tornar-se empresário de si mesmo e empreendedor de sua própria vida, pode constituir-se como um dos preceitos fundamentais à inclusão como regime de verdade de nosso tempo.

Entre os vários sentidos desse termo, “empreendedorismo”, creio que merece especial destaque aquele que concebe como uma “visão de mundo”, como um modo “de ser, de estar e de situar-se” em face a realidade e de outrem, em suma, como uma espécie de estilo de vida – que envolve inclusive, uma *relação a si* – o qual, para todos os efeitos, se deve adotar como imperativo (GADELHA, 2015, p. 350, grifos do autor).

Ao passo em que circula a ideia de que práticas de exclusão e preconceito podem ser erradicadas do solo da escola via gestão descentralizada, se instituem modos de ser gestor para esse fim. Nesse caso, parece que, aquele que tem capacidade de liderança e de envolver a todos no projeto da escola obtém êxito e sucesso em sua gestão. O excerto abaixo sinaliza essa captura na qual se pode compreender o poder, pensado nos modos foucaultianos, como capilar. Esse fato possibilita o consumo do discurso do gestor democrático, não como quem detém o poder, mas como aquele que compartilha. É interessante lembrar, com Klaus (2011, p. 25), que “O poder em Foucault se exerce, é capilar, é produtivo, é uma ação sobre ações”, e no âmbito da escola o diretor não exerce poder sobre um grupo, já que esse “[...] não é um sistema geral de dominação exercido por um grupo sobre o outro”.

A gestão descentralizada e colaborativa contribui tanto para a otimização de recursos (financeiros e humanos) como para a superação de barreiras atitudinais (como o preconceito). Ou seja, uma vez desafiados a construir espaços acessíveis, estamos juntos aprendendo e construindo uma rede de apoio para a inclusão (REVISTA INCLUSÃO, jul./dez. 2010, p. 54).

Suponho, assim, que a centralidade na capacidade de compartilhar liderança aponta para a competência do gestor para essa finalidade. Nesse sentido, considero relevante pensar: o que significa compartilhar liderança na atualidade? Entendo que está em jogo nesse preceito a autonomia e a liberdade de cada um dos envolvidos com a escola, especialmente os professores, a quem se atribui a autonomia e certa liberdade de conduzir as ações escolares de modo que a inclusão seja assumida por todos. Esse funcionamento da partilha de liderança acaba sendo posicionado como elemento fundamental para que a gestão da escola se configure como democrática, de modo que cada um invista sobre si e sobre os outros para uma participação ativa na inclusão. Dessa maneira, compartilho com Klaus (2011, p. 27), que:

As leituras sobre gestão remetem-nos a um empresariamento da educação, a uma governamentalidade neoliberal, a uma cultura do empreendedorismo, ao sujeito empresário de si mesmo e, principalmente, a uma necessidade de investimento no capital humano.

Por isso, no contexto da lógica da inclusão escolar, é fator preponderante o papel do gestor como o líder que coordena, lidera e incentiva. E, para tanto, esse sujeito deve ser investido de capacidades que são da ordem da iniciativa, da criatividade, da inovação para a organização da escola. Vejamos esse chamamento do gestor proativo no excerto abaixo:

Para Silva Júnior (1993, p. 77-78), o gestor é “alguém que dirige o esforço coletivo dos professores, orientando-os para o fim comum, ou seja, o domínio do saber escolar por seus alunos”. É o líder da organização escolar, sua função é coordenar e trabalhar junto com a equipe de gestão, para que possam alcançar os objetivos da escola, não a desvinculando da interação com a comunidade e com a sociedade. Deve ser capaz de propor e realizar as mudanças pertinentes ao cumprimento da função social escolar, visando à construção de uma sociedade realmente democrática. É importante ressaltar que esta prática (gestão democrática participativa) é um processo e como tal deve ser construída no cotidiano escolar (REVISTA INCLUSÃO, jan./jun. 2011, p. 46).

Pode-se perceber, assim, que o gestor é alguém que, para alcançar os objetivos da escola, deve ser capaz de propor e realizar mudanças. Nessa esteira, é interessante pensar que “a visão de mundo aí preconizada é uma visão eminentemente empresarial, movida pela concorrência e pela busca do sucesso; [...] (GADELHA, 2015, p. 350)”. Em se tratando do empreendedorismo, tal como nos faz pensar Foucault (2008a), no Curso Nascimento da biopolítica, o próprio indivíduo contemporâneo é o seu capital e, portanto, empresário de si.

No que interessou a esta pesquisa, suponho que no professor/gestor da escola inclusiva, deve estar alocada a necessidade de investir em si e nos outros para dar conta do ideal comeniano de educação. Na esteira do empreendedorismo:

Os valores que servem de referência a esse modo “de ser, de estar e de situar-se” em face da realidade e de outrem, também são oriundos de um *ethos* eminentemente empresarial. São eles: a “eficácia”, a “eficiência”, a “inovação”, a “flexibilidade”, a “iniciativa” (ser “proativo”), a “criatividade”, a “disposição em assumir riscos”, etc. Por fim, o “estilo de vida” a ser adotado equivale a conceber e a assumir questões existenciais relativas à vida cotidiana como se fossem questões empresariais (GADELHA, 2015, p. 350-351, grifos do autor).

Assim, faz-se necessário que o gestor tenha habilidades e competências para assumir os riscos e desafios de colocar em funcionamento o projeto de Educação Inclusiva veiculado pelas atuais políticas públicas educacionais. Saber mediar os conflitos é uma habilidade a ser desempenhada pelo gestor da escola inclusiva e,

para tanto, conforme se vê no excerto abaixo, é preciso saber ouvir a todos que compõem a comunidade escolar.

A gestão educacional democrática e participativa proporciona à escola tornar-se mais ativa e suas práticas devem ser refletidas na e pela comunidade. A participação, em educação, é muito mais do que dialogar, é um processo lento, conflituoso, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los torna-se imprescindível. Por isso, é necessário ouvir pais, comunidade e órgãos de representação. Esses são caminhos que devem ser trilhados pelos educadores que almejem a construção da educação inclusiva (REVISTA INCLUSÃO, jan./jun. 2011, p. 46).

Parece que essa capacidade de escuta, faz-se necessária e interessante porque todos compõem a escola. Nesse sentido, é preciso que o gestor reconheça os modos de ser, pensar e agir de cada um dos envolvidos com a gestão da escola inclusiva, de modo que possa investir de maneira interessada em si mesmo e nos outros. Dessa forma, o gestor para a escola inclusiva deve estar “[...] em constante movimento, ousar, reinventar-se, inovar” (KLAUS, 2011, p. 201). Nos discursos referentes à gestão educacional, de acordo com Klaus:

Temos aí uma repulsa muito forte à rotina e uma forma de viver em permanente descontinuidade, em permanente inovação. Toda a discussão sobre habilidades, competências, formação continuada e sujeito que deve aprender a aprender faz parte dessas novas formas de governo social (KLAUS, 2011, p. 201).

Suponho assim, que no contexto da escola, o apelo à inclusão escolar vem acompanhado pelo discurso em relação à competência do gestor, quanto ao seu dinamismo para resolver conflitos e agregar pessoas. Resolver conflitos e agregar pessoas é da ordem da competência e habilidade para esse fim. Isso quer dizer que esse gestor com perfil para a escola inclusiva deve ser aquele que estimula o diálogo e sabe ouvir os componentes da comunidade escolar. Essa capacidade é desenvolvida por meio da formação continuada a que esse gestor deve estar atento para poder dar conta de aperfeiçoar seu capital humano.

Investir no capital humano não implica um simples gasto, mas uma aplicação, um investimento. Em um mundo de inúmeras incertezas, não temos a garantia do retorno dos investimentos feitos. Porém, diz-se que sujeitos inovadores, flexíveis, abertos para as mudanças, sujeitos da Contemporaneidade, devem fazer investimentos constantes no seu capital humano (KLAUS, 2011, p. 178).

Dessa forma, as relações que se estabelecem no âmbito da escola inclusiva devem ocorrer por meio do compartilhamento da ideia de que todos devem investir

em si e no outro na busca da almejada escola. Investir em si pressupõe um sujeito inovador, flexível e aberto a mudanças. Percebe-se, com isso, a condução de condutas na lógica da governamentalidade neoliberal, a qual envolve a:

[...] a concorrência, o investimento em capital humano e a adoção e veneração dos saberes e tecnologias de gestão (o empreendedorismo) como referências fundamentais para a condução de condutas, todos esses fatores operam como contingências reforçadoras (variáveis independentes) necessárias ao condicionamento indireto das condutas dos indivíduos (GADELHA, 2015, p. 353).

Investir em si requer formação. E essa temática continua central nos discursos que circulam em relação ao perfil do gestor democrático, pois ele precisa escutar os professores em suas necessidades, que serão sanadas via formação. O exemplo disso pode-se perceber no excerto que segue:

Identificar as necessidades formativas dos professores em conjunto com o coletivo da escola, sistemas de ensino e pelos dirigentes, é condição para a gestão democrática dos processos de formação criados pela união, estados e municípios (REVISTA INCLUSÃO, jan./jun. 2011, p. 12).

A gestão democrática implica, de acordo com o discurso acima, a habilidade e a competência do gestor em ouvir as necessidades dos professores e, para além do corpo docente, prevê a participação do coletivo da escola no que tange as necessidades formativas desses sujeitos. Aqui parece produtivo pensarmos no empresariamento social. De acordo com Gadelha (2015, p. 359, grifos do autor):

É assim que uma série de práticas discursivas e não discursivas entra em cena no campo social, perfazendo uma rede em cujo emaranhado encontramos, por exemplo: a ideia de “educação permanente”; a ideia de o importante é “aprender a aprender”; “pedagogias empreendedoras”; “pedagogias da competência”; “pedagogias cidadãs”, que clamam por maior autonomia, democracia, participação, “empoderamento” e responsabilização; “pedagogias ambientais”, ou “da sustentabilidade”, sensíveis ao que sucede a Gaia; “pedagogias multiculturalistas”, tolerantes, sensíveis à alteridade e aos clamores por um “direito à diferença”; e “pedagogias inclusivas”.

Percebo esse emaranhado de práticas discursivas e não discursivas no apelo à educação permanente e à responsabilização de todos, em excertos como o que segue:

Neste sentido, caberá ao gestor educacional oportunizar momentos de interação, trocas de experiências e decisões construídas coletivamente, visando ações que contribuam efetivamente para a construção de uma escola inclusiva. Assim, é fundamental que o gestor considere, como afirma Sage (1999), o contexto em

que atua na comunidade, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho (REVISTA INCLUSÃO, 2011, p. 48).

Nesse excerto encontra-se marcada a necessidade de um gestor que conduza sua conduta e as condutas dos outros, percebe-se aqui a relação entre governamentalidade neoliberal e empresariamento da sociedade, que funcionam:

[...] por meio de políticas, programas e/ou projetos assistenciais, socioeducativos e culturais de orientação eminentemente biopolítica, os quais funcionam em estreita sintonia com essa tendência a um empresariamento generalizado da sociedade e da educação (GADELHA, 2015, p. 347).

Portanto, ter a capacidade de gestar a escola inclusiva implica em apresentar as habilidades e as competências que venho sinalizando ao longo desta escrita, quais sejam: compartilhar liderança, ser proativo, flexível, saber resolver conflitos e agregar pessoas. Suponho que essas habilidades e competências farão parte do professor/gestor, que assume para si a necessidade de estar em constante formação e, com isso, aprende a aprender para ter condições de gestar a escola por meio do discurso de democratização do ensino.

Prieto (2002) afirma que os gestores devem concentrar esforços para efetivar a proposta de educação inclusiva. Isso implica união de discursos referentes à democratização do ensino e aos princípios norteadores da gestão na escola (REVISTA INCLUSÃO, 2011, p. 49).

Os sujeitos envolvidos no projeto da escola inclusiva são sujeitos modernos alinhados à racionalidade neoliberal que os conduz a investirem em seu capital humano para estarem fazendo parte do jogo instituído pelo mercado. Para Gadelha (2013, p. 155), “[...] essa exigência do novo capitalismo de mobilizar a seu favor a potência de individuação de cada um não é outra coisa senão uma das expressões do exercício do que Foucault chama de governamentalidade neoliberal”. Ser um gestor da escola inclusiva, portanto, exige que o sujeito invista em si para que possa desenvolver as competências para se relacionar na escola, articulando pessoas, compartilhando a liderança e resolvendo conflitos.

A prática de gestores envolve capacidade de articular e resolver os problemas de ordem administrativa e pedagógica; lidar com os relacionamentos; comandar a escola a partir das normas estabelecidas pelo sistema; considerar os fatores e as pessoas e constituir identidade (TEZANI, 2004) (REVISTA INCLUSÃO, 2011, p. 46).

Para tanto, esse sujeito deve ser dinâmico, não estar estável, deve estar em processo permanente de formação. Nesse sentido, é importante compreender que “[...] a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparecem aqui como elementos estratégicos a serem investidos por essa nova governamentalidade [...]” (GADELHA, 2013, p. 150). De acordo com os discursos que circulam no campo das políticas públicas educacionais:

A educação inclusiva com qualidade pressupõe o respeito à diversidade dos alunos e o atendimento às suas necessidades educativas. Isso implica mudanças diante das diferenças e das necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno. Este desafio da qualidade tem mobilizado gestores na busca de formação continuada para seus sistemas de ensino (REVISTA INCLUSÃO, 2011, p. 44).

Por fim, no caso deste estudo, parece que ser um gestor da escola inclusiva implica ser um gestor que saiba lidar com as relações no âmbito escolar, relações que implicam a convivência com o diferente (respeito à diversidade), mediação de conflitos e escuta das necessidades para a formação dos sujeitos, entre outras. Por isso:

[...] trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação [...] (GADELHA, 2013, p. 151).

Ao que interessou a este estudo, tomei a estreita relação entre o gestor democrático e o empreendedorismo na educação para buscar compreender e tensionar os discursos que são consumidos na escola quanto às orientações das melhores práticas pedagógicas. Nesse sentido, percebi que:

A disseminação dessa cultura²², sempre em estreita conexão com a educação, com as escolas, com os projetos sociais e assistenciais, esportivos e de formação técnico-profissional, vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seria “decisivo” e “bom”, não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade (GADELHA, 2013, p. 157, grifos dos autor).

Desse modo, os discursos da gestão democrática, que preveem um gestor que descentralize a educação, compartilhando a liderança e estabelecendo boas

²² Trata-se aqui do que o autor chamou de cultura empreendedora (GADELHA, 2013).

relações na escola, aliam-se com a proclamada transformação da escola para a *perspectiva da Educação Inclusiva*. Fortalecendo, com isso, o status de verdade do discurso da inclusão escolar, quando se trata das questões da escola contemporânea.

CAPÍTULO 6

CONTINUAR PENSANDO PARA NÃO SUFOCAR

A intenção de delinear um panorama das políticas de inclusão escolar e gestão educacional para compreender as alianças que se estabelecem e fazem a inclusão funcionar como um imperativo na Contemporaneidade impulsionou esta escrita. E produziu, para mim, alguns efeitos no que tange aos modos de pensar a Educação Especial na atualidade. Na sequência, compartilharei alguns tensionamentos que possibilitaram que me movimentasse nesta escrita e que, sem dúvida, produziram efeito no modo como penso a gestão educacional, a inclusão escolar e a Educação Especial, bem como minha atuação no contexto da escola. Porém, ressalto que esses movimentos são daqueles que:

[...] oferecem-nos a possibilidade de seguir o ritmo da pesquisa, sua intensidade, suas hesitações, seus movimentos, suas viradas, enfim, seu caráter provisório, inacabado, sempre possível de revisão, de transformação e até de abandono (RAMIREZ, 2008, p. 06).

Ao longo das experiências vividas no decorrer dos anos que estou atuando como professora de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino em Santa Maria, foram muitos os momentos em que a sensação que tive (tenho) é de sufocamento. As possibilidades de discussão a respeito da temática da inclusão, nesse contexto, são inscritas no campo da dicotomia, na qual os discursos são tomados como contras ou a favor a Educação Especial como uma modalidade do ensino regular. Nessa esteira, os sentimentos de solidão e angústia, por vezes, foram os meus companheiros. Assim, ter encontrado a possibilidade de falar/pensar/discutir essas questões de outro lugar, foi, sem dúvida, uma brecha para que me sinta motivada a continuar investindo naquilo que acredito.

Com isso, quero dizer que tomar a inclusão e a exclusão como invenção do nosso tempo, sendo que ambas são “completamente dependentes e necessárias uma para a outra” (LOPES, 2007, p. 11), foi uma possibilidade de continuar pensando e me movimentando no contexto da atuação profissional e acadêmica.

Nesse sentido, na condição de pesquisadora tinha um interesse em olhar para o modo como a Educação Especial, como área de saber, vem sendo produzida pelos discursos oficiais da inclusão escolar. Foi muito interessante perceber que

uma das alianças da inclusão escolar se dá com a própria área da Educação Especial. Essa aliança dá-se no refinamento e (talvez) no fortalecimento da área da Educação Especial a serviço de políticas de inclusão escolar na racionalidade neoliberal. Ao movimentar essa análise, pude entender que a produção da inclusão na Contemporaneidade ocorre na emergência da *perspectiva da Educação Inclusiva*, com isso, deixa-se de se fazer presente nos discursos oficiais à centralidade da Educação Especial. Esse deslocamento implica na produção da necessidade de formação docente para a transformação da escola comum em escola inclusiva.

Desse modo, a Educação Especial passa a ser produzida como uma área que perpassa todas as etapas e modalidades de ensino da escola regular, tomada muitas vezes como sinônimo de Educação Inclusiva. Esse deslocamento de ênfase da Educação Especial reforça o discurso da inclusão escolar como sendo a melhor alternativa para a escolarização das pessoas com deficiência.

Esse deslocamento é de um poder disciplinar para um biopoder, em que se dá ênfase à regulação de uma população, de uma espécie constituída por diferentes corpos, sujeitos. Assim, o refinamento das práticas institui-se porque a Educação Especial, até então regulada por uma normação atenta à anatomia do corpo, amplia seu campo de atuação e passa a empreender a normalização da população deficiente, regulada por políticas de inclusão. Para Lopes:

Nas práticas de normalização voltadas para a regulação e o controle da população, entre as tarefas a serem desenvolvidas a partir de programas de inclusão e de assistência social e educacional estão: a) possibilitar a participação de todos a partir da distribuição de renda mínima e diminuição da miséria; b) educar a todos para viverem a diversidade/diferença a ponto de naturalizá-la; c) subjetivar os indivíduos para que estes se sintam coparceiros do Estado e este do Mercado, para promoverem a inclusão social; d) educar os indivíduos para que estes tenham autonomia suficiente para se autoempreenderem; e) investir na ampliação dos espaços de circulação e de consumo; f) investir nas condições de garantia de fluxos de processos educacionais e econômicos; g) implantar no Estado e no sistema educacional a noção de *Educação Inclusiva*, onde todos devem dividir responsabilidades de educar a todos, para além da escola; h) investir na educação inclusiva a partir dos indivíduos, ou seja, do constante envolvimento destes em rituais capazes de os manterem sensibilizados para a inclusão [...] Enfim, cada um deve ter para si a inclusão como uma verdade que se impõe como forma de vida com o outro (2013, p. 72, grifo da autora).

As políticas de inclusão escolar, nas quais a Educação Especial é capturada e considerada uma área de saber produtiva para colocar em funcionamento a inclusão

na escola, apontam para modos de estar na escola. Todos precisam, de alguma forma, ocupar-se de seus preceitos em tempos de inclusão, especialmente, os gestores.

Por isso, a produtividade da aliança entre inclusão escolar e gestão educacional. Nessa relação, a formação dos gestores aparece como uma estratégia interessante do governo neoliberal, assim todos assumem a responsabilidade de gestar essa escola dita inclusiva. Nesses processos de formação, emergem discursos que capturam a diferença, investindo-se numa formação para a diversidade. Nesse sentido, concordo com Lopes:

Vivemos a crise, a fragmentação, a dispersão das lutas e dos movimentos sociais, assim como vivemos a exaltação das diferenças – cada vez mais construídas sobre bases frágeis - , dos indivíduos e das características pessoais, vivemos o deslocamento do Estado de direitos para um Estado de gerenciamento de organizações. Os acontecimentos, as expressões e as lutas antes travadas, embora se pareçam, em alguma medida, com o que estamos vendo acontecer nas escolas através de novos programas de gestão, estão em outra direção: a da formação de multidões controláveis por sofisticados esquemas disciplinares e tecnológicos que primam pelo desenvolvimento do indivíduo/individualista (LOPES, 2009, p. 19).

Na gestão para a inclusão escolar, a diferença é capturada e a tomada como sinônimo de diversidade. Valorizar e respeitar a diferença são premissas básicas dos discursos que circulam nos documentos oficiais analisados. Nessas tramas discursivas, percebe-se a promessa de que a escola deve dar conta das questões de exclusões e discriminações, e isso se efetivará por meio do respeito à diferença. O discurso seguro em relação ao respeito à diversidade, que promete superar desigualdades, que excluíram certos sujeitos, ocupa o centro dos documentos oficiais analisados, com ampla circulação e consumo nas escolas. Esse discurso encontra na escola possibilidade de acontecimento, ou seja, por meio da inclusão escolar (todos na escola) poderão ser desenvolvidas práticas que valorizem as diferenças, respeitando a diversidade e promovendo a igualdade.

Tomada como algo bom e necessário, a inclusão escolar deve ser colocada em funcionamento através da gestão, mobilizando cada indivíduo para que passe a conduzir a si e aos outros. Quanto ao discurso comeniano de educação para todos, percebi que, no íterim da mudança de ênfase dos discursos da administração escolar para a gestão educacional, está alocada a necessidade de convencer os sujeitos que a educação é um direito de todos. E, assim, todos devemos nos ocupar de defender e trabalhar em prol desse projeto.

Pensar sobre a produção de alianças entre gestão educacional e inclusão escolar tornou-se interessante para entender de que maneira os gestores são posicionados como profissionais alvo de ações de formação na lógica inclusiva numa governamentalidade democrática. Lembrando que o termo cunhado por Gallo (2015, p. 342), trata de uma “[...] governamentalidade democrática que a todos quer incluir, para melhorar controlar. A criança: o ingovernável; o que fica; o que não passa. O que, em nós, resiste e insiste”.

Suponho que, nesse contexto, que um dos efeitos das tramas entre inclusão escolar e gestão, seja a produção de modos específicos de ser professor/gestor na atualidade. Parece-me que, esses modos têm princípios empresariais, regidos pela racionalidade neoliberal, e imprimem como características imprescindíveis para os gestores: a capacidade de liderança, a atuação democrática, a busca pelo diálogo, a participação como princípio, o autoinvestimento e o empresariamento de si e dos outros.

Nesta escrita, voltei meu olhar para os gestores, porém, gestores como os profissionais envolvidos com as questões da escola. Entendo que são, nas práticas cotidianas de sala de aula, que as noções de democracia, inclusão, participação funcionam de maneira produtiva para a constituição de sujeitos engajados à inclusão escolar.

Os discursos oficiais que circulam nos documentos analisados, ao ocuparem o lugar de referenciais para a formação, produzem modos de ser professor e gestor na lógica inclusiva. Percebe-se, então, que além do investimento em cada um dos professores, passa-se, também, a responsabilizá-los pelo investimento nos outros. Dotados de saberes inclusivos, cada gestor (via habilidades e competências desenvolvidas nos programas de formação) deve engajar os demais profissionais das escolas na proposta de inclusão escolar, de modo que todos apresentem uma postura inclusiva. Nesse sentido, os discursos oficiais estão ancorados na governamentalidade neoliberal, que:

Veem com simpatia as ideias de autogestão e de autonomização, pois não pretendem tutelar e nem tampouco se responsabilizar pelos segmentos organizados pela sociedade civil, consideram inclusive, que se fazem necessárias uma maior descentralização, flexibilização e modernização na gestão pública, na gestão das pessoas, bem como dos problemas encontrados nas áreas da educação, saúde, cultura e segurança; afinal tudo é uma questão de gestão! (GADELHA, 2015, p. 361).

Na racionalidade neoliberal, é preciso que cada um se torne apto a participar do jogo social e econômico regido pelo mercado, ao mesmo tempo em que investe nos demais, pois ninguém pode deixar de participar. Para garantir a inclusão de todos e de cada um, é preciso que sejam constituídos espaços e programas de formação que permitam o autoinvestimento, a autogestão e o autoempresariamento dos sujeitos. Nesse sentido, olhei para a formação de gestores como uma interessante estratégia do Estado para garantir que a inclusão escolar se efetive, e potencialize as possibilidades de participação das pessoas com deficiência no jogo neoliberal. Se a escola regular é produzida como lócus que permite a eliminação de práticas excludentes, a gestão educacional é, também, produzida como a salvação dessa escola, já que ações bem sucedidas de gestores inclusivos solucionarão os problemas escolares.

Para tanto, esse sujeito – professor/gestor inclusivo – deve ser investido de capacidades que são da ordem da iniciativa, criatividade, inovação para a transformação da escola. Na lógica desse pensamento, concordo com Gadelha (2013, p. 156):

É nesse sentido que tem se disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Estes são caracterizados pelos seguintes traços: são proativos, inovadores, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.

Compreendo, assim, a noção de gestão como central na racionalidade neoliberal, pois trata das capacidades do sujeito de estar no mundo de forma ativa, flexível e criativa. Desse modo, os sujeitos “[...] são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresas num mercado cada vez mais competitivo” (GADELHA, 2013, p. 156). No contexto da escola moderna, o discurso da inclusão escolar vem acompanhado pelo discurso em relação à competência do gestor, em relação ao seu dinamismo para resolver conflitos e agregar pessoas.

Portanto, as relações que se estabelecem no âmbito da escola inclusiva devem se dar por meio do compartilhamento da ideia de que todos devem investir em si e no outro na busca da almejada escola. Percebe-se, com isso, a condução de condutas na lógica da governamentalidade neoliberal, na qual “[...] a difusão de uma cultura do empreendedorismo pode ser entendida como uma maneira perversa e

cínica de o sistema sugerir, aos indivíduos [...] que todos, desde então, deveriam ficar por sua própria conta em risco” (GADELHA, 2015, p. 356).

Por fim, pude perceber que uma vez que os sujeitos envolvidos no projeto da escola inclusiva são sujeitos modernos, alinhados a racionalidade neoliberal, se passa a olhar para esses sujeitos pela perspectiva do governo de condutas, empreendedorismo de si e escolhas dentro de um espaço de redes discursivas de poder-saber. Suponho que essas tramas produzem o atual contexto educacional brasileiro, no qual a gestão da inclusão na escola é posicionada como a possibilidade de minimizar os riscos da exclusão dos sujeitos com deficiência, porém, tensionar essas questões no âmbito da minha atuação na escola foi um dos efeitos e (se posso falar assim) contribuições que esta pesquisa pode fazer para área da Educação Especial.

Quanto à possibilidade de continuar pensando, essa é, para mim, um pouco do possível que se fez/faz na relação que estabeleci com o grupo de pesquisa, o qual possibilitou esta escrita. Portanto, continuar, é ir com esses que provocam em mim o que Larrosa (1998) chama de amizade de leitores, que criam uma comunidade “[...] daqueles que foram mordidos pelo mesmo veneno”:

Comunidade dos que não têm em comum senão o espaço que faz possível suas diferenças. Comunidade cujos membros não se conjugam nunca em comum, ainda que não deixem de ressoar juntos. Relação refratária à síntese, alérgica à totalização, resistente à generalização (LARROSA, 1998, p. 180).

Impregnada por essas questões, encerro este movimento que me possibilitou abrir brechas por onde o ar passe e alivie a sensação de sufocamento. Além disso, esse movimento foi um movimento inicial, e é contínuo, sendo que este capítulo não se caracteriza como uma conclusão, e sim como o apontamento de possibilidades para continuar pensando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAYER, H. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações Pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. in: BRASIL, **Ensaio pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**/Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

_____. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial/ Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho, 2005.

_____. **Educação Inclusiva: Direito a Diversidade**, Documento Orientador. Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC. Brasília. DF. 2005.

_____. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, SEESP, 2010.

_____. **Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas**: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____. **Ensaio pedagógicos - Educação Inclusiva: Direito a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

COSTA, S. de S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, mai/ago. 2009.

COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

_____. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

_____. **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DELEUZE, G. **Conversações**, trad. Peter PálPelbart, Ed. 34, 1992.

DRABACH, N. P. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades.** Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Curso de Especialização em Gestão Educacional. Monografia de Especialização, 2009.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença; tradução Semíramis Giorgi de Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 195-214, 2011.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 6. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000.

_____. **A arqueologia do saber.** tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Nascimento da biopolítica:** Curso dado no Collège de France. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, território, população:** Curso dado no Collège de France. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **Em defesa da Sociedade:** Curso no Collège de France (1975 – 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GADELHA, S. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault:** O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 345-366, 2015.

_____. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, Silvio. **Deleuze e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault:** O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (P. 329 – 344)

HATTGE, M. D. Empresariamento da educação e autonomia escolar: estratégias de governo na escola inclusiva. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.) **Inclusão Escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HATTGE, Morgana Domênica. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: **In/exclusão: nas tramas da escola** (Org.) LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

HERMES, S. T. **O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo**: a condução das condutas docentes na educação inclusiva. Santa Maria, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria.

KLAUS, V. Escola, modernidade e contemporaneidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.) **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Educação, desenvolvimento e gestão**: conexões. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

LARROSA, J. Sobre a lição. In: _____. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998. P. 173 – 183.a

LOPES, M. C. **Inclusão & Educação**/Maura Corcini Lopes, Eli Henn Fabris. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.) **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, mai./ago. 2009.

LOPES, M. C. et al. **Inclusão e Biopolítica**. Cadernos IHU Ideias. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

LOPES, M. C. Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir. In: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault**: O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 291-304, 2015.

_____. Inclusão escolar: currículo, diferença identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (Org.) **In/exclusão: nas tramas da escola**, Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. Porto Alegre: UFRGS. 2003. Tese (doutorado).

_____. Inclusão/Exclusão: duas fases da mesma moeda. Cadernos, 18. ed. 2001.

MACHADO, F. de C. **Racionalidade Neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MENEZES, E. da C. P. de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva** / Eliana da Costa Pereira de Menezes. 2011.

MILLER, P.; ROSE, N. Administração da vida econômica. In: MILLER, P. **Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal.** São Paulo: Paulus, p. 39-104, 2012.

MIRANDA, A. A. B. **Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico.** Cadernos de História da Educação, n. 7, jan./dez. 2008.

MOHR, A. C. **“Inclusão Escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de Subjetivação Docente”** Santa Maria, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria.

NARODOWSKI, M. **Comenius & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NUNES, C. **Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos.** Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

PETERS, M. **Pós-Estruturalismo e filosofia da diferença.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

PINEAU, P. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições.** v. 19, n. 3, p. 83-104, set/dez. 2008.

RAMIREZ, C. E. N. **Foucault Professor.** Texto apresentado no GT 17 – Filosofia e Educação. 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2008.

RECH, T. L. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, A. da S.; HILLESHEIM (Org.) **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças.** 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

REVEL, J. **Dicionário Foucault,** tradução de Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SANTOS, I. M. dos. **Inclusão Escolar e a Educação Para Todos.** Porto Alegre, 2010, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – 2010.

SARDAGNA, H. V. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Elí T. H.; KLEIN, R. R. (Org.) **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

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

SILVA, M. C. A escola como primado da representação: contribuições do pensamento de Gilles Deleuze. In: **Conjecturas: Filas. Educ.** Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 157-172, jan./abr. 2014.

STEDILE, M. I. **O Professor como Gestor da Sala de Aula**. Artigo apresentado à Secretaria de Estado da Educação – SEED como requisito final de participação no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE na área de Pedagogia. Maringá/PR – 2009.

SKILAR, C. Incluir as diferenças; Um problema mal formulado e uma realidade insuportável. In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./mai. 2015.

TURCHIELLO, P. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: problematizando discursos oficiais**. Santa Maria, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6. 1992. P. 68 – 96.

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

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, p. 179-217, 2000.

VEIGA-NETO. Por que governar a infância? IN: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autentica Editora, p. 49-56, 2015.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvig. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.