

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E INCLUSÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Renata Porcher Scherer¹
Vivian Heinle²

Resumo: neste artigo, iremos analisar o Plano Nacional de Educação (PNE) e descrever os significados que esta política produz com relação à educação especial. Realizamos uma análise crítica desta política, observando continuidades e descontinuidades relacionadas ao período anterior. Com relação às continuidades, observamos uma manutenção da centralidade da oferta do atendimento educacional especializado (AEE), bem como uma manutenção do público-alvo. As principais mudanças referem-se à necessidade de uma intervenção cada vez mais cedo, bem como uma responsabilização da identificação por meio do plano de AEE. O atual direcionamento do PNE, em sua intervenção política, enaltece o binômio triar e intervir enquanto estratégia prioritária.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão.

National Education Plan, specialized educational care and inclusion: a critical analysis

Abstract: In this article, we will analyze the National Education Plan (PNE) and describe the meanings that this policy produces in relation to special education. We conducted a critical analysis of this policy, noting continuities and discontinuities related to the previous period. Regarding continuities, we observed a maintenance of the centrality of the provision of specialized educational assistance (ESA), as well as a maintenance of the target audience. The main changes report to the need for early and early intervention as well as identification responsibility through the ESA plan. The current direction of the PNE, in its political intervention, praises the binomial triad and intervene as a priority strategy.

Keywords: National Education Plan, Specialized Educational Care, Inclusion.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a questão da inclusão/exclusão vem sendo debatida nas suas várias dimensões: acadêmica, cultural, econômica, política.

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (renatapscherer@gmail.com)

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (heinle.vivian@gmail.com)

Fala-se de inclusão digital, escolar, laboral, social. Poderíamos afirmar que as pessoas têm vivenciado situações de inclusão e exclusão cotidianamente.

t

Todavia, importa ressaltar que os gradientes com os quais esses sujeitos vivenciam tais processos podem ser aumentados ou atenuados a partir de marcadores, como gênero, raça/etnia, classe social ou deficiência, sendo o último o foco deste artigo. Lopes (2004, p. 10) argumenta que a inclusão e a exclusão estão articuladas e que “uma é condição para a existência da outra”. Nesta perspectiva, é necessário questionar uma compreensão reducionista de inclusão como “estar dentro” e exclusão como “estar fora”.

Ao partirmos do pressuposto de que inclusão e exclusão são processos imanentes (FABRIS; LOPES, 2003) e não opostos quando consideramos as práticas de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, precisamos refletir sobre os efeitos de tal construção para o sujeito, para a instituição escolar e também para a formação de professores. De acordo com Lopes (2008), uma das questões mais difíceis de serem modificadas nas escolas são as verdades que os professores criam sobre a própria instituição, sobre a realidade e sobre os alunos. “Os docentes ainda estão apegados à crença de que para manter os alunos na escola são necessárias adaptações metodológicas”. (LOPES, 2008, p. 115). E tal crença, segundo a pesquisadora, acaba intensificando e produzindo mais processos de correção e normalização desses sujeitos. Para Lopes (2008, p. 115) “a normalização parece ser a meta para que todos permaneçam na escola. No entanto, permanecer dentro dela, não garante o lugar do incluído”.

A inclusão é construída não apenas pelo “estar junto” (FABRIS; LOPES, 2003) na escola, mas na situação de aprendiz. Não a inclusão pela inclusão, ou pela legislação, mas pela necessidade de acesso a locais nunca antes percorridos por esses sujeitos, que muitas vezes, estavam enclausurados em suas casas ou em escolas/instituições especializadas, não tendo oportunidades de conhecer outras realidades escolares. A inclusão como possibilidade de construção de aprendizagem nesses espaços. Para que se possa pensar na inclusão escolar, é necessário compreendê-la enquanto um desafio permanente. As certezas dão lugar às dúvidas e isso exige outra postura frente ao conhecimento e ao trabalho pedagógico: “tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem que ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado”. (VEIGA-NETO, 2002, p. 31).

Progressivamente, a aprendizagem tem se constituído em um conceito central na implementação de políticas públicas para a área da educação inclusiva, seja em documentos oficiais nacionais e/ou internacionais. Há a



predominância de uma “linguagem da aprendizagem” (BIESTA, 2013) nos discursos que envolvem a educação dos sujeitos, de modo que a aprendizagem, central na educação escolar de forma mais ampla, ganha centralidade também na educação inclusiva.

Nesta direção, a aprendizagem passa a ser o mote de todos os níveis da educação e para todos os sujeitos, independente da deficiência. As leis, decretos, discursos políticos e a promulgação de políticas públicas têm a intenção de garantir aos sujeitos escolares, que desde a primeira infância frequentem a escola, e que o direito à aprendizagem se efetive ao longo de sua escolarização. Podemos observar como exemplo da centralidade do conceito de aprendizagem nas políticas públicas atuais, as chamadas “aprendizagens essenciais” que se tornam centrais na Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017).

Ao longo dos anos, a criação de novos documentos oficiais, bem como as lutas das pessoas com deficiência e seus familiares possibilitou mudanças significativas do posicionamento e da nossa compreensão com relação à educação especial. Como explicam as pesquisadoras Lopes e Fabris (2013), os sujeitos da educação especial em um primeiro momento não foram assumidos como responsabilidade do Estado. Assim, o seu processo de escolarização ocorreu em um primeiro momento em instituições especializadas e assistenciais. Conforme Jannuzzi (2004, p. 24), é importante compreender esse processo sempre dentro de sua ambivalência, pois se de um lado, eles “foram criando um campo de reflexão à procura de um espaço para a concretização de sua ação pedagógica”, por outro, seguiam refletindo as expectativas da sociedade da época que atuavam por meio de processos de segregação das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, compreender como passamos de uma sociedade que operava na lógica da exclusão para uma sociedade inclusiva torna-se importante. Procuramos destacar nesta introdução que se a nossa sociedade e as nossas escolas são inclusivas não significa afirmar que a inclusão esteja garantida para todos os sujeitos. Neste artigo, temos como objetivo analisar o Plano Nacional de Educação - 2014-2024 (PNE) e descrever os diferentes significados que esta política produz com relação à educação especial. Ao assumirmos o conceito de inclusão como um imperativo de Estado, junto com as pesquisadoras Lopes e Fabris (2013, p. 110), compreendemos que “mais do que se apresentar como algo que se impõe a todos, necessita contar com normativas para fazer valer e legislar sobre as práticas”. Assim examinaremos como o PNE (2014-2024)

explicita a educação especial e quais práticas são enfatizadas por este documento.



“TRIAR E INTERVIR”: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O NOVO PNE

Nesta seção, analisaremos o Plano Nacional de Educação que entrou em vigência em 2014 e estabelece metas para a educação brasileira até o ano de 2024. Daremos maior atenção aos novos sentidos estabelecidos acerca da educação especial com ênfase nas ideias de triagem e intervenção dando centralidade para o atendimento educacional especializado. De acordo com o pesquisador Nikolas Rose (2010), no século XXI passamos de uma lógica baseada na ideia de disciplinar e punir para a lógica do triar e do intervir. Se no século XX a lógica da intervenção era pautada basicamente pelos saberes psicológicos, Rose (2010) nos mostra como as práticas voltadas para alguns sujeitos, como os da educação especial, por exemplo, estão cada vez mais influenciados pelos saberes da neurociência.

Os projetos para intervenção precoce de modo a dar apoio a crianças que estão em risco e prevenir problemas posteriores costumavam ser expressos em linguagem psicológica, em repertórios sobre interação entre mãe e criança e daí por diante. Agora, os mesmos argumentos estão sendo reenquadrados em termos das implicações da interação mãe-criança, desde a concepção e durante a infância, para o desenvolvimento do cérebro da criança. (ROSE, 2010, p. 312).

A partir da hipótese de Rose (2010) de que as novas pesquisas acadêmicas têm operado no sentido de identificar mais cedo possíveis anormalidades e operar no sentido de realizar intervenções mais precoces que analisaremos como a centralidade dada no novo PNE ao serviço do atendimento educacional especializado pode estar operando no sentido de fortalecer essa lógica da triagem e da intervenção. Pensar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva aponta para a necessidade de compreensão da legislação brasileira e dos documentos internacionais dos quais o Brasil faz parte.

Atualmente, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) é considerado a regulamentação mais recente que orienta a organização do sistema educacional. Este documento estabelece a educação especial como a modalidade de ensino

que perpassará todos os segmentos da escolarização, desde a educação infantil até o ensino superior. Assim, o PNE propõe, por meio da Meta 4:



universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 55).

Esta meta mostra que a inclusão escolar está “dando certo”, por isso a importância de reafirmá-la mais uma vez enquanto garantia de direito aos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com pelo menos dez anos de vigência. Faz complementação à lei anterior, proclamada por meio do decreto nº 6.571/2008 (revogado pelo decreto nº 7.611/2011), que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011).

Desde a homologação de documentos oficiais até a implementação do PNE (1990-2014) muito tem se discutido sobre inclusão escolar, adaptação curricular, práticas pedagógicas. O novo documento reacende o debate, trazendo uma série de pontos a serem pensados e problematizados.

A educação inclusiva tem como princípio a inclusão de todos os alunos no ensino regular e a criação de mecanismos na escola que garanta o respeito às diferenças. Para tal, é necessário que a educação crie especificidades a cada um dos sujeitos, procurando configurar-se como um caleidoscópio que necessita de todas as partes que o compõem. Desta maneira, operar no sentido de uma educação inclusiva representa grandes modificações no cotidiano da escola e nas condições de trabalho dos professores, garantindo-lhes reflexões sobre suas práticas e a busca por formação continuada.

As questões sobre a educação inclusiva passaram a ser discutidas no ano de 1990, com a implementação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos; em 1994, a Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial ampliaram o debate. No ano de 1999, houve a atualização da lei da educação especial para educação inclusiva, por meio do decreto nº 3.298 (regulamentou a lei nº 7.853/89).

De acordo com Lopes (2009), a inclusão escolar, entendida como imperativo da Contemporaneidade, ganha visibilidade política a partir da década de 1990. Desde então, muito tentou para que fosse legitimada, justamente por compreender que a inclusão é um “conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que determinam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído”. (LOPES, 2009, p. 154).

Mas apenas no século XXI, nota-se a cadência do tema. No ano de 2001, foi promulgada a resolução CNE/CEB nº 02 e a Convenção de Guatemala (1999), instituída no Brasil pelo Decreto nº 3.956. No ano seguinte, foi proclamada a lei nº 10.436 que dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais. Já em 2007, três documentos abordaram o tema: o Plano de Desenvolvimento da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A implementação destes dispositivos legais brasileiros foram imprescindíveis ao movimento da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva, “a partir da mobilização social, que convoca cada cidadão para fazer sua parte, assegurando, pelo convencimento, a vigilância, a seguridade e o controle de todos, táticas sutis de um poder que opera por meio dessa nova racionalidade política”. (LOCKMANN; CAETANO; MOTA, 2012, p. 38). Como explica a pesquisadora Rosalba Garcia (2013), a política de educação especial na perspectiva inclusiva encontra-se articulada às reformas sociais em curso na América Latina a partir dos anos 1990. Assim, para a pesquisadora os discursos inclusivos tem operado na manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista. “Nessa direção, afirmamos a funcionalidade de tais políticas e suas trágicas consequências para a educação básica e seus professores. (GARCIA, 2013, p. 116-117).

Em 2008, foi proclamado o decreto nº 6.571 (revogado pelo decreto nº 7.611/2011) sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. No ano subsequente, por meio do decreto nº 6.949, foi expedida a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e a resolução CNE/CEB nº 04 instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. E no ano de 2012, foi publicada a lei nº 12.764 que constituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A inclusão aparece como uma forma de alcançar tanto o coletivo da população – por meio de biopolíticas –, quanto cada indivíduo em particular – por meio das inúmeras operações de disciplinamento e correção das anomalias. A dependência existente entre a noção de biopoder e de população, bem como entre tecnologias disciplinares e de controle, torna-se evidente e produtiva para o Estado promover condições diferenciadas de vida. (LOPES; DAL’IGNA, 2012, p. 855).

Dois anos depois, foi implantado o PNE 2014 com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país. Para tal, estabeleceu vinte metas a serem alcançadas nos próximos anos. Dentre as metas estabelecidas, a quarta diz respeito à educação especial, onde reitera o PNE de 2007 e fortalece ações que, segundo as pesquisas, têm funcionado ao longo dos sete anos que separam um documento do outro.

Em 2017, o MEC lançou um material abordando a temática da educação especial no PNE. Este documento foi divulgado com o propósito de apresentar “informações acerca desse público-alvo [alunos com deficiência] no âmbito da educação básica, considerando microdados do Censo Demográfico de 2010, de maneira a complementar o monitoramento do plano pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)”. (MORAES, 2017, p. 6). Conforme a autora,

os resultados revelaram, em diferentes faixas etárias, discrepâncias no acesso e na taxa de escolarização, de alfabetização e de analfabetismo entre a população com e sem deficiência. As diferenças observadas se acentuam na população com deficiência intelectual e motora. Tais dados corroboram a necessidade de *reconstrução do modelo educativo escolar para a efetiva inclusão de pessoas com deficiência*. (MORAES, 2017, p. 6, grifos nossos).

Neste documento do MEC, há a reincidência da importância da educação para todos e a o entendimento de que a inclusão escolar pode ser a solução para os problemas sociais. Porém, ao longo dos anos, diversos teóricos potencializaram estudos que hoje nos permitem colocar sob suspeita tal ideia.

Não é um exagero afirmar-se que a *inclusão* é hoje um dos temas mais candentes e difíceis nas discussões sobre educação, no Brasil. Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é

dito. Isso é assim não apenas porque a inclusão é um tema que só recentemente entrou na agenda das políticas públicas, mas, também, porque, sob essa palavra, coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 948).

Dentre as dezenove estratégias destacadas na meta 4 do PNE, damos destaque inicialmente para cinco estratégias, buscando dar visibilidade à centralidade do plano no atendimento educacional especializado por meio de sua universalização, inclusive para as crianças de zero a três anos. Queremos chamar a atenção para a necessidade que o plano produz de cada vez mais cedo as instituições escolares identificarem e intervirem com relação aos sujeitos público-alvo da educação especial. Também destaca-se a necessidade de ampliação da implementação das salas de recursos multifuncionais e a prioridade da escolarização ocorrer no ensino regular com ênfase nos processos inclusivos e a necessidade de articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

4.2. promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2014, p. 55).

4.3. implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4. garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

[...]

4.8. garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9. fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como

da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude. (BRASIL, 2014, p. 55-57).

Nas estratégias citadas, é enfatizada a importância da oferta de salas de recursos multifuncionais, bem como a formação de professores para atuarem nestes espaços. Esta já era uma tendência do plano anterior, que nos parece ser fortalecida e ampliada neste plano, pois como destaca Garcia (2013), em análise sobre as mudanças ocorridas na educação especial ao longo da primeira década dos anos 2000, já podia-se destacar a sua inserção na educação básica e superior, bem como a definição do público-alvo a ser atendido. Outro destaque da pesquisadora refere-se à centralidade da oferta da educação especial por meio das salas de recursos multifuncionais, a característica de complementariedade e transversalidade e a definição do professor especializado como professor do AEE: “retirando do profissional e da formação o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento e deslocando para a tarefa - AEE - a marca de uma multifuncionalidade”. (GARCIA, 2013, p. 116).

O que nos parece importante observar com relação ao novo PNE refere-se justamente à triagem e intervenção cada vez mais cedo dos sujeitos público-alvo da educação especial, como explicita a meta 4.2. Outro destaque refere-se à necessidade da oferta de AEE que deve ser identificada por meio de avaliação, em que se ouça a família e o aluno. Esta questão precisa ser observada com atenção, pois ela já atenta para uma importante mudança que ocorre ao longo da década de 2010 relacionada à educação especial. Esta mudança pode ser observada na publicação da Nota Técnica número 4 lançada pela Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que orienta com relação aos processos de avaliação e encaminhamento dos alunos para frequentarem o AEE.

Se ao longo da primeira década dos anos 2000, somente os alunos com laudo tinham acesso garantido ao AEE, a partir do novo PNE e com a publicação da Nota Técnica nº04/2014, o laudo médico passa a ser documento complementar ao estudo de caso e a avaliação do aluno passa a ocorrer por

meio do plano de AEE. Mesmo que, como apontam as pesquisadoras Pletsch e Paiva (2018), siga uma predominância do modelo médico com uso do laudo, em detrimento do modelo social e de direitos, nas práticas avaliativas adotadas pelas redes de ensino por elas investigadas, precisamos atentar para estas duas mudanças relacionadas à educação especial: uma identificação cada vez mais cedo desses sujeitos e uma ênfase no plano de AEE como lócus privilegiado tanto para a identificação como para a intervenção desses sujeitos.

O que se percebe são alguns deslocamentos de ênfase muito importantes no contexto social próprios deste tempo, a contemporaneidade, que se misturam às práticas executadas no ambiente escolar. De acordo com Rose (2010, p. 313), “o que vemos emergir aqui, tal como em tantas outras áreas, é o que chamo de ‘triar (*screen*) e intervir’ e não mais ‘disciplinar e punir’”. Triar, avaliar, investigar, delimitar e intervir são comportamentos que se ajustam com perfeição à rotina de uma escola inclusiva. O atual direcionamento do novo PNE, em sua intervenção política, enaltece o binômio triar e intervir enquanto estratégia prioritária para a ação pedagógica a ser desenvolvida no AEE.

Torna-se imprescindível que se examine tais políticas entendendo-as enquanto sustentadas por meio de cálculos produzidos pela ciência do Estado, que indicam as maiores necessidades da população, ressaltando os grupos mais vulneráveis. Conforme Traversini e Bello (2009, p. 148), “o saber estatístico produz verdades e molda as realidades das sociedades por meio da quantificação”. Com o objetivo de ordenar determinado grupo nomeado com desviante são “catalogadas condutas de um grupo de indivíduos que possam ameaçar a vida ou a rotina de uma população”. (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 148).

O mesmo projeto na lógica neoliberal entende que a ênfase está na inclusão da pessoa, e não mais em sua integração. Momento em que não há mais necessidade de o sujeito se esforçar para ser incluído, já que conta com uma série de políticas, programas governamentais e legislações que garantem o seu direito e permanência na escola regular. A inclusão escolar passa a ser vista como um movimento maior, com o intuito de garantir os direitos humanos e com o compromisso de inserir todos os sujeitos na escola.

Se, antes, na escola, a regra era integrar para contabilizar e deixar lá, sem muitas perspectivas de crescimento, agora, a regra exige incluir para flexibilizar e fazer sair, a fim de garantir que cada pessoa incluída na escola esteja apta a incluir-se, também, no mercado de trabalho e desse modo, (re)configurar constantemente os índices brasileiros. (RECH, 2010, p. 165).

Torna-se importante compreender que nos dois processos descritos por Rech (2010), há uma ação da norma sobre os sujeitos da educação especial. Se num primeiro momento, a ênfase foi na correção e adaptação por meio de processos de disciplinamento dos corpos conforme uma norma instituída *a priori*, as políticas atuais parecem operar de uma forma distinta por meio da pulverização das normas. Como explicam Lopes e Fabris (2013, p. 42), a norma sempre opera de forma prescritiva “ou provocando ações que homogeneizem as pessoas, ou provocando ações que exaltem as diferenças a partir de referenciais comunitários”.

Essa distinção na forma de operação da norma pode ser compreendida a partir da distinção proposta por Foucault (2008) entre os dispositivos disciplinares e os dispositivos de seguridade. Mesmo que eles não operem de forma excludente, atualmente observamos uma ênfase nos processos de normalização por meio de dispositivos de seguridade. Para compreendermos a distinção proposta pelo filósofo, é importante recuperar as lições proferidas no curso *Segurança, território e população*. Enquanto o processo de normalização disciplinar “consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo” para após “tomar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008, p. 75) sendo que o fundamental desse processo é a definição da norma. Nos processos de normalização biopolítica percebemos diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização “vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis”. (FOUCAULT, 2008, p. 82-83).

As atuais políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva têm operado cada vez mais no sentido de uma operação biopolítica atuando por meio da pulverização da norma em diferentes curvas de normalidade. Contudo, ainda buscando uma operação que traz aquele sujeito considerado desfavorável o mais próximo da curva considerada favorável. O pesquisador estadunidense Popkewitz (2016), em entrevista recente a duas pesquisadoras brasileiras, afirma que os programas curriculares contemporâneos que buscam a inclusão de todos tem operado de forma paradoxal:

quando nós olhamos para os programas curriculares, por exemplo, as narrativas do ensino incorporam uma esperança de

inclusão que, ao mesmo tempo, produz medos em relação ao tipo de criança considerado perigoso. Isso não acontece abertamente, mas por meio das distinções geradas sobre a criança a quem “falta” motivação, a família “fragilizada” que não oferece apoio para que a criança possa ter sucesso na escola, a criança em desvantagem, a criança com baixa autoestima. Cada uma dessas expressões evidencia o desejo de ajudar e incluir a criança; apesar disso, simultaneamente gera princípios sobre as características, qualidades e capacidades que definem a criança diferente e a diferença corresponde a uma “falta”. (LIMA; GIL, 2016, p. 1143).

Tais políticas ao seguirem olhando para a diferença dos sujeitos como uma falta, continuarão operando de forma paradoxal. De um lado, buscando sua inclusão, mas constantemente reafirmando sua impossibilidade por meio das faltas identificadas pelo mesmo discurso. Após termos estabelecido a análise do novo PNE e mostrarmos como o binômio triar e intervir favoreceu processos paradoxais de inclusão, por meio da pulverização das normas, seguiremos interrogando as possibilidades pedagógicas derivadas do atendimento educacional especializado como espaço potente para ações democráticas e inclusivas que olhem para esses sujeitos e suas possibilidades em uma sociedade que garanta direitos de aprendizagem e fomenta o pluralismo pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Ministério da Educação. 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - 2014-2024 (PNE). Brasília: Edições Câmara, 2014.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LOPES, Maura Corcini. Quando o “estar junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão. In: *III Congresso Internacional de Educação na América Latina nestes Tempos De Império*. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

JANNUZI, Gilberta. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIMA, Ana Laura Godinho; GIL, Natália de Lacerda. *Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1125-1151, out./dez. 2016.

LOCKMANN, Kamila; CAETANO, Letícia Farias; MOTA, Maria Renata Alonso. Inclusão escolar: a ênfase na moralização e a produção de um deslocamento no campo da avaliação. *Revista Textura*, Canoas, v. 14, n. 25, p. 34-51, jan./jun. 2012.

LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. *Pedagogia: a revista do curso*, v. 3, n. 6, p. 7-20, jul./dez. 2004.

LOPES, Maura Corcini. In/Exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá: Universidade Pedagógica Nacional, n. 54, p. 96-119, jan./jun. 2008.

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

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set. 2012.

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

MORAES, Louise. *A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.



PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 63, Santa Maria, 2018.

RECH, Tatiana Luiza. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimento que a tornaram uma “verdade” que permanece*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2010.

ROSE, Nikolas. Cérebro, self e sociedade: uma conversa com Nikolas Rose. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 301-324, 2010.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.

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

Recebido em 08/05/2019

Aprovado em 19/09/2019