

Atendimento educacional especializado sob análise da governamentalidade no contexto escolar do município de Canoas/RS¹

Mariele da Silva de Souza²

Orcid: 0000-0001-8978-8655

Helena Venites Sardagna³

Orcid: 0000-0002-6175-9542

Resumo

O texto apresenta uma pesquisa que objetivou compreender como vêm sendo conduzidas as estratégias e práticas docentes de apoio à inclusão dos alunos com deficiência em escolas públicas no município de Canoas, RS, a partir das narrativas de gestores e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa também buscou estabelecer relações entre as técnicas de controle da conduta dos sujeitos envolvidos, entendidas como práticas relacionadas ao contexto da governamentalidade. Esta noção foucaultiana orientou o campo teórico-metodológico, juntamente com o conceito de biopolítica. O estudo ainda problematizou o binarismo inclusão *versus* exclusão a partir da noção de in/exclusão. A metodologia é qualitativa, e a obtenção de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com nove profissionais da educação da rede municipal de ensino de Canoas (RS), sendo cinco professores da AEE e quatro membros da equipe gestora. As questões versaram sobre o AEE como serviço de apoio à inclusão e suas estratégias. O exercício analítico inspirou-se na análise do discurso foucaultiano e empregou conceitos como ferramentas analíticas. A partir disso, foram delineados dois movimentos, enfatizando serviços de apoio ao AEE e estratégias pedagógicas; e concepções de in/exclusão e impactos do AEE na escola. O olhar empreendido permite argumentar que o Atendimento Educacional Especializado constitui um importante elo de representação do Estado no sentido de “ajudar o outro”, conduzindo-o para o mais próximo das métricas estabelecidas nos currículos escolares e nos programas institucionais, no contexto da governamentalidade.

Palavras-chave

Atendimento educacional especializado – Estratégias pedagógicas – Governamentalidade – In/exclusão– Serviço de apoio.

1- Disponibilidade de dados: o conjunto de dados está disponível publicamente em apêndice na dissertação, através do link: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/3680>. Este artigo resultou de uma pesquisa realizada no contexto do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

2- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) / Instituto de Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Caxias do Sul, Brasil, Contato: marielessouza@gmail.com

3- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Osório, Rio Grande do Sul, Brasil, Contato: helena-sardagna@uergs.edu.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652296522por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Specialized Educational Assistance under the analysis of governmentality in the school context of the municipality of Canoas, RS

Abstract

This study examines how teaching strategies and practices aimed at supporting the inclusion of students with disabilities in public schools in the municipality of Canoas, RS, Brasil, have been constituted, based on the narratives of school administrators and teachers working in Specialized Educational Assistance (AEE). It also seeks to establish relations between techniques for regulating the conduct of subjects involved, understood as practices situated within the field of governmentality. This Foucauldian notion informs the theoretical-methodological framework, in articulation with the concept of biopolitics. Furthermore, the study problematizes the inclusion/exclusion binary through the notion of in/exclusion. The research adopts a qualitative approach, with data produced through semi-structured interviews conducted with nine education professionals from the municipal school system of Canoas (RS), including five AEE teachers and four members of school management teams. The interviews addressed AEE as a service supporting inclusion, as well as the strategies mobilized in this context. The analytical exercise is inspired by Foucauldian discourse analysis, mobilizing concepts as analytical tools. From this perspective, two analytical movements were delineated: one focusing on AEE support services and pedagogical strategies; and another addressing conceptions of in/exclusion and the effects of AEE within the school context. The perspective adopted allows us to argue that Specialized Educational Assistance operates as an important articulation of State presence, in its efforts to “assist the other”, guiding subjects toward alignment with norms and expectations established by school curricula and institutional programs within the framework of governmentality.

Keywords

Specialized Educational Assistance (AEE) – Governmentality – In/exclusion – Pedagogical strategies – Support services.

Introdução

A Educação Especial integra um movimento de continuidades e descontinuidades, que não configura uma trajetória histórica linear. Os registros sobre o contexto educacional e seus desdobramentos permitem compreender como essa modalidade de educação passou a incorporar perspectiva da inclusão na escola. Nos últimos anos, intensificaram-se os discursos e as políticas voltadas à educação inclusiva, sustentados por marcos legais que garantem o direito à escolarização das pessoas com deficiência (Brasil, 1988, 1996, 2009, 2015) e problematizações por estudiosos do campo da educação (Matos; Mendes, 2014).

No contexto dos regulamentos, destacam-se a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que asseguram o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Esses princípios são reafirmados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que reconhecem a educação inclusiva como um direito fundamental.

Mendes (2014) problematiza os resultados da política nacional de Educação Especial em relação às garantias do direito à educação e enfatiza a importância da construção de uma sociedade inclusiva na busca por um estado democrático. Pletsch (2020) ressalta a ressignificação conceitual na área da Educação Especial, que está relacionada a mudanças na realidade social, resultantes de lutas por direitos educacionais.

No Brasil, os diferentes momentos educacionais são constituídos historicamente com as mudanças governamentais e sociais do mundo ocidental. Segundo Jannuzzi (2012), a educação de crianças com deficiência surgiu institucionalmente e de maneira tímida ao fim do século XVIII e início do século XIX, ganhando maior espaço a partir da década de 1920, intensificando-se na década de 1930.

Nos estudos de Sardagna (2008), identifica-se, entre as décadas de 1950 e 1960, a efetivação de práticas de institucionalização das pessoas com deficiência, com ênfase na medicina, marcadas sobretudo pelo olhar clínico, por instituições direcionadas à saúde, à reabilitação e à cura, havendo pouca ou quase nenhuma diretriz voltada à educação desses sujeitos. Entre as décadas de 1970 e 1980, a autora ainda identifica práticas de disposição dos corpos dos alunos, nas quais os sistemas criam espaços para esses sujeitos e, por meio de mecanismos de regulação e correção, passam a conduzi-los e vigiá-los.

Na década de 1970, Sardagna (2008) evidencia também um movimento de ampliação das chamadas escolas e classes especiais, com o intuito de atender aos educandos que não se “encaixavam” no sistema regular de ensino. Nesse contexto, a primeira menção à Educação Especial ocorreu em um levantamento realizado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 1974, publicado em 1975, no qual se analisaram os dados estatísticos e o cadastro geral dos estabelecimentos de ensino especial.

A Educação Especial no Brasil tomou novos rumos com a Constituição Federal de 1988, que passou a garantir um conjunto de direitos sociais de acesso universal, inclusive aos serviços de apoio especializado, preferencialmente em escolas de ensino regular, a exemplo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto no art. 208, inciso III (Brasil, 1988). Na década de 1990, movimentos internacionais impulsionaram políticas e ações governamentais referentes às pessoas com deficiência, quando o Brasil afirmou compromissos com a educação para todos por meio de documentos oficiais.

Após a assinatura desses acordos internacionais, o Brasil passou a traçar objetivos em direção à Educação Especial, assumindo novos rumos discursivos. Nesse contexto, a inclusão passou a ser apresentada como um avanço em relação à integração, conduzindo a uma reestruturação no sistema de ensino, como afirma o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicado em 2008 que prevê o Atendimento Educacional Especializado como serviço de apoio a ser ofertado em todos os níveis e modalidades da educação brasileira.



Esses marcos contribuem para evidenciar como o discurso inclusivo foi se tornando um imperativo do Estado, conforme Lopes e Fabris (2020). As autoras ainda ressaltam que não basta mapear o presente a partir de políticas, histórias de vida e estatísticas para analisar a inclusão, mas que:

É condição para entender a sua emergência focar nos acontecimentos passados, buscando estabelecer, sempre de forma arriscada e perigosa, relações e acontecimentos aparentemente desconexos, mas que são capazes de nos fazer entender aquilo que nos tornamos, aquilo pelo que lutamos e aquilo que somos no presente (Lopes; Fabris, 2020, p. 19).

A sociedade contemporânea encontra-se em constante transformação e, à medida que as práticas vêm sendo configuradas, a inclusão é uma bandeira nos discursos contemporâneos. Contudo, “[...] o que hoje reconhecemos como inclusão carrega a herança do século XVIII, bem como os sentidos de normalização dos indivíduos produzidos no século XIX” (Lopes; Rech, 2013, p. 211).

A escola moderna é o lócus mais potente de conexão entre poder e saber na modernidade. Ela funciona como uma máquina de governamentalização poderosa, que a torna “um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social” (Veiga-Neto, 2001, p. 24). Nesse sentido, a escola torna-se uma importante aliada da inclusão social.

Alguns estudos (Heck; Ferraro, 2020; Pagni, 2019; Veiga-Neto; Lopes, 2007) corroboram a análise da educação como dispositivo de controle da população. Desde o século XIX, identifica-se a educação como meio de instruir as classes operárias com o objetivo de moralizá-las, para tornar a sociedade um lugar “melhor”. A escola realiza intervenções no intuito de docilizar os corpos para que estes convivam em harmonia na sociedade. Nesse contexto, apresenta-se como estratégia o serviço de Atendimento Educacional Especializado, que tem como uma de suas funções auxiliar o aluno-público-alvo da Educação Especial a desenvolver aptidões necessárias para a sua permanência na escola de ensino comum. Esse serviço de apoio é oferecido em Centros de Atendimento Educacional especializado ou em espaços denominados Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Pagni (2019) analisa os problemas decorrentes da elaboração, da implantação e dos efeitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) e compreende as políticas de inclusão como estratégias biopolíticas.

As políticas de inclusão representam uma forma de garantir que aqueles que, uma vez excluídos da governamentalidade estatal, passem a adentrar a esfera pública ou a vida política e, especialmente, o jogo concorrencial do mercado, oferecendo uma série de dispositivos que asseguram ao povo a integração das regras desse jogo e às normas jurídicas, econômicas e políticas do que se denomina de uma face formal e contratual da cidadania (Pagni, 2019, p. 4).

O autor demonstra a implementação de dispositivos de segurança voltados às pessoas consideradas excluídas da sociedade após a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir desse marco, demarcam-se algumas formas de governamentalidade

inclusiva da população considerada excluída por parte das instituições, a fim de torná-la produtiva e incluí-la no mercado.

Em uma ampla pesquisa que analisa práticas do AEE a partir de narrativas de professores especializados, com a participação de 170 docentes vinculados ao AEE de 22 municípios e 18 estados, Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016, p. 60) identificam oito tendências curriculares que orientam o ensino de estudantes com deficiência intelectual. São elas: promoção da autonomia, promoção da motivação, treino instrumental, ensino do currículo padrão, ensino de currículo adaptado, prontidão ou preparação, letramento e alfabetização e abordagem compensatória. As autoras problematizam práticas que, ao buscar adaptar o ensino, acabam por simplificar ou modificar o currículo comum, como a reprodução de propostas próprias da educação infantil em turmas do ensino fundamental, evidenciando os desafios de uma educação inclusiva articulada ao currículo escolar.

Frente a essas problematizações, o estudo aqui desenvolvido resulta de uma pesquisa conduzida em nível de mestrado em Educação, cujo objetivo foi compreender como vêm sendo conduzidas as estratégias e práticas docentes para a inclusão de alunos com deficiência em escolas de ensino comum no município de Canoas (RS), a partir das narrativas docentes. Além disso, buscou estabelecer relações entre as técnicas de controle da conduta destes sujeitos, enquanto práticas inseridas no contexto da governamentalidade.

A empiria contou com entrevistas realizadas com nove profissionais da educação do município de Canoas (RS), (cinco professores do AEE e quatro membros da equipe diretiva). As entrevistas foram realizadas por meio de questionários semiestruturados, aplicados em quatro escolas do município, a partir de um roteiro.

O exercício analítico busca inspiração na análise do discurso (Foucault, 1996) e na operação com noções foucaultianas de governamentalidade e biopolítica (Foucault, 2001a, 2001b, 2005, 2008). Também se mostrou pertinente o estudo da noção de in/exclusão (Lopes; Fabris, 2020).

Essa perspectiva nos distancia do movimento de mostrar o certo ou errado, o verdadeiro ou falso. Em oposição a isso, evidenciamos o caráter produtivo no processo de constituição das práticas pedagógicas inclusivas presentes nas escolas participantes da pesquisa.

Governamentalidade, biopolítica e in/exclusão

Ao assumir inspiração nos estudos foucaultianos, um dos movimentos desta pesquisa emprega conceitos como ferramentas analíticas para operar com as informações obtidas na investigação, compreendendo-as como enunciados discursivos. Foucault (2001b) cria conceitos no curso de suas investigações e utiliza a metáfora da caixa de ferramentas:

Ao nos valermos da metáfora da caixa de ferramentas, apontamos para o fato de que recorreremos à teorização foucaultiana e seus respectivos conceitos de um modo um tanto utilitarista: interessamos examinar e dissecar, o mais microscopicamente possível o que é dito e o que é feito no plano das práticas sociais, sejam elas discursivas, sejam não discursivas. (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 951).

4- As escolas são identificadas pelas letras do alfabeto A, B, C e D. Assim, os participantes serão identificados pela respectiva letra, acompanhada da função Professor ou Gestor. Na escola A, participaram dois professores e um gestor. Nas demais escolas, participaram um professor e um gestor.

Assim, propomos uma análise mais contextual da pesquisa, distanciando-nos de qualquer cunho universalizante. Nesse sentido, a noção de governamentalidade está relacionada à noção de biopolítica que, por meio do biopoder, entendido como um poder que incide sobre a população, articula um duplo movimento no qual cada sujeito exerce o governo de si, articulado ao governo dos outros.

Foucault, nos livros *Em defesa da sociedade* (Foucault, 2005) e *Segurança, território e população* (Foucault, 2008a), desenreda o *a priori* histórico das “artes de governar” que justificam o modo de ser na contemporaneidade, introduzindo o conceito de *governamentalidade*. O filósofo, ao explorar a noção de população, demonstra que a triangulação entre soberania, disciplina e gestão governamental constitui um mecanismo essencial formado pelos dispositivos de segurança que continuam gerindo nossas vidas. Também faz alusão à triangulação que, hoje seria governo, população e economia política. Ao introduzir a governamentalidade, Foucault a define como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (Foucault, 2008a, p. 143-144).

Trata-se de uma noção complexa e abrangente, contudo, os caminhos investigativos deste estudo estão em consonância com a primeira definição de governamentalidade apresentada por Foucault (2008a). Nessa perspectiva, é possível pensar as práticas inclusivas e normalizadoras que ocorrem nos espaços escolares, no bojo da governamentalidade, como uma condição que marca os contextos escolares e os discursos que regem nossos regimes de verdade. Esses regimes relacionam-se a saberes legitimados por relações de poderes, na constituição dos discursos. Para Foucault (2008b, p. 149), “[...] um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso”.

No campo educacional, essas articulações materializam-se nas práticas escolares e nas políticas de inclusão, entrelaçadas por formas de poder disciplinar e biopolítico, constituindo sujeitos e dirigindo condutas. Assim, as ações de identificar, diagnosticar, encaminhar e intervir nos “casos” de alunos público-alvo da Educação Especial configuram-se como tecnologias de governo, nas quais o discurso da inclusão opera como dispositivo de regulação das diferenças. É nesse entrelaçamento que o neoliberalismo reforça a lógica de responsabilização e autogestão, produzindo sujeitos que, ao mesmo tempo em que são incluídos, são também governados por meio de práticas que naturalizam a vigilância, a adaptação e o desempenho como medidas de sucesso escolar.

Ao analisar os processos que permitiram a invenção da anormalidade, Foucault (2008, p. 82) afirma: “[...] vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade [...]”. Com base nessas análises, entende-se que a figura do anormal, isto é, o indivíduo a ser corrigido é assim posicionada por não se adequar às métricas dos padrões de normalidade estabelecidos em comparação com a norma da própria população. São três as figuras que constituem a face da anomalia: o monstro humano; o indivíduo a ser corrigido; e a criança masturbadora (onanista). “Esses três elementos começam a se isolar, a se definir, a partir do século XVIII e eles fazem a articulação com o século XIX” (Foucault, 2001a, p. 69).

Ao longo da história, essas figuras passaram por práticas de exclusão e segregação, até chegar ao que hoje conhecemos por inclusão. Nessa perspectiva, é possível depreender que a inclusão escolar é uma invenção do nosso tempo e que não significa a solução para a exclusão, uma vez que, na perspectiva da in/exclusão, uma depende da outra para existir.

Ainda no estudo de aprofundamento sobre os processos de inclusão, foi possível constatar que as relações se constituem a partir de saber/poder: se há a inclusão, antes foi necessário haver a exclusão. Assim, estabelece-se a in/exclusão para demarcar processos e práticas envolvendo a figura do anormal na atualidade, que, neste jogo do neoliberalismo, preconiza a presença de todos, independentemente da sua dimensão espacial.

Assim, os impasses do jogo de inclusões e exclusões demarcam a figura do anormal e permitem compreender que não há oposição entre inclusão e exclusão, sendo mais oportuno empregar a noção de in/exclusão.

Entender como passamos de uma sociedade excludente para uma sociedade includente é uma necessidade, pois não significa que a inclusão esteja assegurada nessa sociedade includente e é preciso também questionar se é possível esse imperativo pode se concretizar em sua totalidade e de uma vez para sempre. É preciso reconhecer que a inclusão e a exclusão se alimentam e convivem em situações de trocas recíprocas, pois uma depende da outra para existir e para alternar posições (Lopes; Fabris, 2020, p. 105).

Nesse sentido, pode-se inferir que a inclusão escolar faz parte das malhas da governamentalidade, que acionam estratégias de condução dos corpos responsáveis por borrar as fronteiras que separam o “anormal” e o “normal”. Com efeito, o encontro da biopolítica com a educação parece atingir seu apogeu quando atrelado ao imperativo contemporâneo da inclusão escolar (Aquino, 2017, p. 102).

Os desdobramentos das políticas educacionais inclusivas são pautados nas necessidades da população e regulamentados para garantir direitos e deveres. “Essas regulamentações, inscrevem-se em uma arte de governar, num tipo de governamentalidade baseada na ideia de produção da liberdade para aqueles a quem as políticas são dirigidas [...]” (Sardagna, 2008, p. 106). Elas funcionam como potentes estratégias de governo, isto é, que governam com o mínimo de esforço, de modo que a população ainda contribua com essas estratégias, ao naturalizá-las.



O estudo ora desenvolvido permite argumentar que o professor do AEE pode ser um dos principais elos para a inserção das crianças com deficiência em escolas de ensino regular, pois exerce o papel de “ajudar o outro” como representante do Estado, conduzindo-o para o mais próximo das métricas estabelecidas nos currículos escolares e nos programas institucionais. O docente exerce aí uma forma de dirigir a conduta do outro no contexto da governamentalização, pois assume uma posição política e prática em favor do discurso da inclusão como imperativo social.

Percursos metodológicos da pesquisa

O município de Canoas (RS), localiza-se na região metropolitana de Porto Alegre e, de acordo com o IBGE, possui 95 escolas de Ensino Fundamental, das quais 44 pertencem à rede municipal de ensino. Para esta pesquisa foi enviado um anteprojeto à mantenedora, a Secretaria Municipal de Educação do município, solicitando autorização para a realização do estudo em 12 escolas do município, três de cada quadrante da cidade, tendo sido autorizada a investigação em quatro instituições, representando três dos quatro quadrantes do município. A escolha das escolas considerou a diversidade territorial e o número de matrículas no AEE.

Participaram da pesquisa nove profissionais, sendo professoras do AEE e gestores escolares (diretores e orientadores), todos servidores concursados e atuantes diretamente nas escolas selecionadas. As docentes do AEE são pedagogas com formação específica em Educação Especial, exercendo a função de professoras de Salas de recursos Multifuncionais, enquanto os gestores foram designados pela mantenedora municipal, com responsabilidades ligadas à coordenação pedagógica e à gestão institucional. As entrevistas foram semiestruturadas, contemplando aspectos relativos às práticas de inclusão, às concepções sobre o AEE e aos processos de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as exigências éticas vigentes.

A pesquisa possui caráter qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em uma análise discursiva inspirada nas noções foucaultianas de governamentalidade e biopolítica. Tal orientação analítica desloca o foco do julgamento de certo ou errado, ou do verdadeiro e falso, para a compreensão de como se constituem as práticas pedagógicas inclusivas e as estratégias de condução dos sujeitos nos contextos escolares.

A geração de dados ocorreu entre agosto e outubro de 2023, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas presencialmente nas escolas, com duração média de 40 a 60 minutos. Foram utilizados dois roteiros de entrevista: um destinado às professoras do AEE, contendo 14 questões, e outro direcionado aos gestores, com 10 questões. As perguntas contemplaram temáticas como concepções de inclusão, organização do AEE, estratégias pedagógicas e de apoio, e impactos da inclusão no cotidiano escolar. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas integralmente e posteriormente organizadas em quadros e tabelas para facilitar a sistematização e a visualização das informações.

As escolas foram identificadas pelas letras A, B, C e D, a fim de preservar o anonimato institucional. O Quadro 1 apresenta o total de matrículas efetivadas no ano de

2021, conforme dados do Censo Escolar/INEP, incluindo o número de estudantes atendidos no AEE em cada escola. Durante as entrevistas, as professoras do AEE relataram que atendem, predominantemente, alunos com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiências físicas e múltiplas, além de casos pontuais de altas habilidades/superdotação, conforme o público-alvo definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Assim, embora as análises apresentadas neste estudo enfatizem as percepções e práticas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, o universo pesquisado abrange toda a amplitude do público do AEE, refletindo a diversidade de perfis atendidos e o caráter multifacetado do trabalho docente na rede municipal de Canoas.

Quadro 1 – Descrição do número de matrículas nas escolas em 2021

Escola	Matrícula nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Matrícula nos anos finais do Ensino Fundamental	Matrícula na EJA	Total de alunos matriculados	Alunos público alvo da Educação Especial
Escola A	403	266		669	53
Escola B	524	403	46	973	72
Escola C	299	265		564	58
Escola D	306	237		543	28

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Censo 2021 (INEP, 2022).

Os dados apresentados no Quadro 1 evidenciam um percentual expressivo de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas da rede municipal de Canoas, RS, com índices que ultrapassam a média nacional, inferior a 4%, conforme o Censo Escolar/INEP (2021). Na Escola C, por exemplo, o número de alunos atendidos pelo AEE (58 em um total de 564) representa mais de 10% das matrículas, o que suscita reflexões acerca das possíveis causas dessa discrepância. Considerando os parâmetros da rede municipal, essa diferença pode estar relacionada à estrutura consolidada de políticas inclusivas locais, que asseguram o Atendimento Educacional Especializado em todas as escolas, bem como ao papel do Centro de Educação Inclusiva e Acessibilidade, responsável tanto pelos atendimentos especializados no contraturno quanto pela formação continuada dos docentes (Canoas, 2020). O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da rede, ao eleger a inclusão como um de seus princípios estruturantes, juntamente com o protagonismo, a diversidade e a valorização docente, revela uma concepção ampliada de educação que busca garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, o elevado percentual de alunos público-alvo da Educação Especial pode ser interpretado não como um desvio estatístico, mas como resultado de políticas municipais efetivas de identificação, acolhimento e atendimento das necessidades educacionais, sustentadas por formações docentes, serviços de apoio diversificados e uma gestão comprometida com a inclusão e com a qualidade social da educação.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Rede Municipal de Ensino de Canoas destaca a centralidade do aluno como foco do trabalho pedagógico, compreendendo cada experiência de aula um processo de crescimento significativo, alinhado às expectativas dos estudantes.



A seguir, o Quadro 2 apresenta os participantes, com suas respectivas identificações:

Quadro 2 – Identificação dos participantes da pesquisa

Instituição	Professora do AEE	Membro da equipe gestora
Escola A	Professora A1	Gestor A
	Professora A2	
Escola B	Professora B1	Gestor B
Escola C	Professora C1	Gestor C
Escola D	Professora D1	Gestor D

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Ao assumir um compromisso com a inclusão, o município oferece outros serviços de apoio além dos atendimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais para os estudantes público-alvo do AEE no Centro de Educação Inclusiva e Acessibilidade. Nesse espaço, o estudante recebe o atendimento específico de acordo com sua necessidade, normalmente com um período semanal no contraturno de suas aulas.

É importante destacar essa estrutura da rede como uma potência para pensar práticas inclusivas que possam garantir as aprendizagens dos estudantes. Além de dispor de serviços de apoio diversificados, esse espaço mantém diversos projetos de valorização docente por meio de ações formativas. “A valorização dos saberes e conhecimentos produzidos no chão da escola tem se constituído como uma lógica que vem pautando as iniciativas formativas conduzidas com a Rede há vários anos” (Canoas, 2020, p. 110), o que ressalta o protagonismo docente.

O atendimento educacional especializado como apoio à inclusão em um contexto da governamentalidade

Retoma-se aqui o objetivo desta pesquisa, que foi compreender como estão sendo conduzidas as estratégias e práticas docentes para o apoio à inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas no município de Canoas, RS, a partir das narrativas de professoras do AEE e gestores escolares, o exercício analítico, inspirado nas noções foucaultianas de governamentalidade e biopolítica, buscou evidenciar como se constituem as práticas pedagógicas inclusivas e as relações de poder-saber que atravessam o cotidiano escolar. A análise do corpus empírico, produzido pelas entrevistas, foi realizada em um movimento indutivo e interpretativo, partindo da leitura flutuante, da tabulação e da organização das falas, até a identificação de regularidades discursivas que se distribuíram em torno de duas dimensões principais: as estratégias e os serviços de apoio do AEE e as concepções de in/exclusão e os impactos do AEE na escola.

Essas dimensões emergiram da própria materialidade das narrativas, constituindo os dois eixos centrais de análise apresentados a seguir. O Eixo Serviços de apoio do AEE

e estratégias pedagógicas concentraram predominantemente as falas das professoras do AEE, que abordaram práticas pedagógicas, recursos e formas de mediação com o ensino comum. O eixo Concepções de in/exclusão e impactos do AEE na escola, por sua vez, reuniu de modo mais recorrente os discursos dos gestores escolares, que refletiram sobre o papel institucional do AEE, as políticas de inclusão e os efeitos desses processos na dinâmica escolar. Essa distinção entre eixos e sujeitos não foi estabelecida previamente, mas emergiu do próprio material empírico, revelando posições de fala distintas e diferentes modos de significar a inclusão, conforme as funções exercidas no interior das escolas.

Cabe destacar que, ao longo da análise da dissertação, foram considerados três movimentos de leitura complementares: (1) o mapeamento das estratégias e dos serviços de apoio do AEE, (2) a análise das expectativas e das formas de condução dos estudantes e (3) a compreensão das concepções de inclusão e exclusão presentes nas práticas institucionais.

Nessa direção, a análise considerou que as participantes, ao narrarem, ocupam posições atreladas à noção de sujeito em Foucault (2008b), isto é, o sujeito que é objetivado no campo dos saberes e nas práticas de poder, ao mesmo tempo em que é subjetivado pelas transformações produzidas pelo olhar dos outros e de si mesmo. Essa compreensão permite ponderar que os dizeres das professoras e dos gestores não são apenas descrições de práticas, mas enunciados por meio dos quais se constituem modos de ser e de se posicionar frente às políticas de inclusão e às estratégias do AEE.

Esses movimentos foram posteriormente organizados em dois eixos interpretativos, de caráter sintético, articulados às noções foucaultianas de governamentalidade e biopolítica, as quais permitem compreender como as políticas de inclusão operam como dispositivos de regulação da vida e de condução das condutas dos sujeitos público-alvo da Educação Especial.

Serviços de apoio do AEE e estratégias pedagógicas

Os serviços de apoio do atendimento educacional especializado estão no bojo das noções de norma e normalização, na medida em que definem quem deve ou não receber esse atendimento, direcionado àqueles que se afastam da norma estabelecida socialmente, sendo alvo de dispositivos de controle e regulação. O professor do AEE exerce um papel fundamental no apoio à inclusão dos alunos na escola comum, uma vez que lhe é dada uma atribuição empoderadora, capaz de “eliminar barreiras” para a participação plena desses estudantes. Foucault (2008) contribui para compreender esse movimento:

A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização (Foucault, 2008, p. 83).

Nas respostas dos entrevistados, evidencia-se que não apenas os professores estão engajados na inclusão dos alunos público-alvo do atendimento educacional especializado, mas também a equipe gestora está contribuindo para o governo das condutas dos estudantes desde o momento da sua chegada na escola.

Cabe destacar que, para que a inclusão se efetive nas escolas comuns do ensino regular, os professores e gestores precisam utilizar diversas invenções/intervenções de modo a incluir os alunos com deficiência, adotando estratégias que levem discentes e docentes a aceitar, acolher e respeitar as diferenças. Essa tarefa revela-se complexa para consolidar o proposto nos documentos oficiais, com vistas à “Educação para todos”, convergindo com as práticas de governamentalidade e de condução de si e do outro, pois “o trabalho da professora do AEE é norteado pela Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Inclusão” (Gestor D, 2022).

Os alunos são encaminhados para serviços de apoio especializados para que o docente do AEE realize as articulações necessárias dentro da escola. Em seu horizonte de atuação, encontram-se as bases curriculares, mas também busca minimizar os riscos, reforçando o papel da escola no monitoramento e na vigilância desses alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, a escola é a entidade responsável por reconhecer e encaminhar os corpos considerados anormais na expectativa de que os saberes especializados possam “intervir nas condições de vida, para modificá-las e impor-lhes normas” (Foucault, 2008, p. 86).

O serviço de apoio é responsável por direcionar e acionar práticas e estratégias envolvendo todos dentro da escola, contribuindo, desse modo, para o aprimoramento do funcionamento da governamentalidade. Logo, o professor do atendimento educacional especializado constitui um importante elo entre família, escola e demais envolvidos na educação e no desenvolvimento dos alunos com deficiência, como demonstrado nas informações do Quadro 3.

Quadro 3 – Respostas dos professores

Tópico: papel do professor do AEE para a consolidação da inclusão e permanência do aluno com deficiência na escola.
Professora A1 – Este professor é o vínculo entre estudante, família e escola, de forma que busca efetivar o trabalho de inclusão da forma mais efetiva possível, seja auxiliando a família na compreensão dos processos pelos quais seu filho irá passar na escola (adaptação e inclusão nas aulas) [...]. (Grifo nosso) Professora A2 – O professor de AEE necessita ter um olhar diferenciado sobre cada aluno e trabalhar suas especificidades dentro do contexto escolar com uma visão de acolhimento, oportunizando a inserção deles no ambiente educacional e social com igualdade. (Grifo nosso) Professora B1 – O professor do AEE deve estar atento no acolhimento ao aluno através da escuta da família, priorizando uma comunicação clara e afetiva, pois nossos alunos têm diferentes atividades fora e consultas de acompanhamento de saúde. (Grifo nosso) Professora C1 – O papel da professora de AEE é fundamental para a comunicação entre todos envolvidos do aluno com deficiência. Auxilia nas adaptações curriculares, plano de metas. É uma segurança dentro da escola para que sejam respeitados os direitos desses alunos. (Grifo nosso) Professora D1 – É principalmente acreditar que todos podem aprender e estar socialmente juntos. (Grifo nosso)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os dizeres apresentados no Quadro 3 acima possibilitam compreender que o professor toma para si a tarefa da efetivação da inclusão do aluno com deficiência nos ambientes escolares, acionando a governamentalidade. Os professores adotam uma postura estratégica que é trazida na política pública de “Educação para todos”. Tal atuação não se restringe ao ambiente escolar, mas também preparando o estudante para sua vida em sociedade, sendo um elo entre o aluno e toda a comunidade escolar.

O estudante que frequenta o AEE é aquele cuja aprendizagem está afetada. Com isso, é necessário recorrer a práticas capazes de desenvolver o que está em prejuízo em relação ao ideal estabelecido para tal faixa etária.

Vai se ter, portanto, a curva normal, global, as diferentes curvas consideradas normais, e a técnica vai consistir em quê? Em procurar reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação à curva normal, geral, reduzi-las a essa curva normal, geral (Foucault, 2008, p. 82).

Os excertos também evidenciam discursos presentes em documentos oficiais do Ministério da Educação, nas mídias e no interior das escolas pesquisadas, como adaptações curriculares e planos de metas. Assim, nota-se a valorização da subjetividade dos alunos por meio de práticas similares entre as escolas. Relaciona-se esse movimento ao que enfatiza Lockmann:

Assim, podemos compreender que os discursos que hoje circulam no campo da educação não são escolhas individuais autônomas, mas escolhas governadas por um conjunto de valores que nos cercam e direcionam nosso olhar para que façamos determinadas ações em nosso cotidiano de trabalho (Lockmann, 2014, p. 276).

Os excertos evidenciam imperativo da inclusão, no momento em que todos os professores entrevistados assumem uma postura inclusiva. Ao aceitarem e desejarem que a inclusão se efetive, tornam-se “parceiros do Estado”, muitas vezes assumindo para si o gerenciamento dos riscos (seus e dos outros). Nesta lógica, o professor monitora e orienta as crianças para conviverem com as diferenças. Por meio das estratégias adotadas para seu trabalho pedagógico, torna-se possível favorecer a inserção e a permanência de todos em um mesmo ambiente. A seguir, discutimos o segundo eixo analítico do estudo, que enfatiza mais especificamente as concepções e impactos do AEE.

Concepções de in/exclusão e impactos do AEE na escola

As práticas docentes desenvolvidas com vistas aos alunos com deficiência no ambiente escolar estão fortemente marcadas por ordens discursivas e regimes de verdade que vão além de combinações locais. Trata-se de práticas pautadas em uma racionalidade que está presente nos discursos de inclusão como imperativo e essa noção guia os modos de ser e agir no contexto escolar.

Constata-se que não apenas os professores estão engajados na inclusão dos alunos público-alvo do AEE, mas também a equipe gestora está contribuindo para o governo das condutas do estudante desde o momento da sua chegada à escola, como evidenciado no Quadro 4.

Quadro 4 – Respostas dos gestores

Tópico: O AEE na escola como serviço de apoio

Gestor A1– Como um **apoio didático** de grande importância para o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais e altas habilidades. A escola [...] **procura, de todas as formas, incluir a socialização desses alunos com os colegas**, trazendo atividades que eles sintam prazer em realizar. A escola procura oferecer um ambiente acolhedor. (Grifo nosso)

Gestor B2– O AEE é entendido como **um espaço de auxílio** para alunos e professores [...], tanto que a escola **** [nome ocultado] é tida como uma escola de referência em inclusão no nosso quadrante pelo **trabalho de excelência que é realizado aqui**. (Grifo nosso)

Gestor C1– Espaço para atendimento **de alunos que precisam ser estimulados para desenvolvimento de potencialidades que afetam o seu desenvolvimento na aprendizagem**. Nós nos esforçamos para atender a toda demanda de inclusão da escola, seja no atendimento na SRM [sala de recursos multifuncional], seja na elaboração de planos de meta para alunos que necessitem de adaptação curricular. (Grifo nosso)

Gestor D1–O atendimento do AEE é voltado para o **acompanhamento dos alunos com necessidades especiais**, contribuindo tanto na **área cognitiva quanto socioemocional** [...] muitas vezes temos carência de pessoal no quadro de professores, **falta de estagiários para acompanhar essas crianças como se deve**, mas sempre tentamos fazer o melhor. (Grifo nosso)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Observa-se, de forma unânime, a busca por estratégias para manter os alunos na escola, sob a orientação dos parâmetros curriculares. Por outro lado, é possível identificar o AEE como um elemento potencializador da biopolítica, uma vez que é implementado por meio de umas políticas públicas e disseminado em todas as escolas.

Há também as estratégias externas, como a busca por fortalecimento de vínculos com as famílias, de modo a facilitar a sua condução à busca por atendimentos clínicos, com o intuito de controlar os riscos, além de produzir efeitos disciplinares e regulatórios. Assim, a parceria entre saúde e educação mostra-se um potente dispositivo de regulação da população.

No conjunto das análises, nota-se ainda que os movimentos contínuos para que todos permaneçam incluídos, com suas diferentes estratégias adotadas para manter os alunos dentro do sistema, guardam certa relação com o jogo do neoliberalismo, que não quer deixar ninguém de fora.

Nesse contexto, o neoliberalismo constitui-se como uma racionalidade de governo que orienta as práticas do poder público municipal, contexto no qual o poder opera pela produção da liberdade e pela responsabilização dos sujeitos. Assim, quando os gestores garantem recursos, mediações e condições de acesso para que todos “entrem no jogo”, não apenas cumprem um papel administrativo, mas também participam de uma dinâmica biopolítica de governmentação que regula as populações por meio da inclusão. Nessa perspectiva, as ações gestoras e docentes não se limitam a assegurar direitos educacionais, mas também operam como estratégias de regulação e adaptação dos corpos e das condutas às normas de desempenho e produtividade escolar. Como afirmam Lopes e Fabris (2020), a inclusão se apresenta como um imperativo de Estado, sustentado pela lógica da in/exclusão, na qual estar incluído também significa permanecer sob o risco permanente de exclusão. Dessa forma, a escola, ao garantir o “acesso de todos”, atua como instrumento da governamentalidade neoliberal, promovendo a entrada e a permanência dos sujeitos

no sistema, mas sob a condição de que cada indivíduo se torne empresário de si mesmo, responsável pelo seu sucesso e pela manutenção do jogo social.

Lopes e Fabris (2020) problematizam as políticas públicas e suas regras e normativas, na efetivação do imperativo da inclusão por meio da interpelação do Estado. O caráter naturalizador da inclusão presente nos discursos permite problematizar o processo social de invenção da relação binária dentro-fora (in-ex) e evidenciar suas contingências históricas. A grafia do termo in/exclusão remete à compreensão de que antes de haver inclusão, foi necessário haver exclusão, possibilitando assim a compreensão do caráter inventivo dessa prática social.

Estar incluído é viver a possibilidade de, no minuto seguinte, viver a experiência da exclusão. A in/exclusão deve ser a condição para pensarmos as nossas práticas educativas escolares. Se a legislação nos apresenta a inclusão como um imperativo de Estado, é na opção pelo processo de in/exclusão que podemos dividir o peso do imperativo (Lopes; Fabris, 2020, p. 110).

Os impactos evidenciados refletem uma escola comprometida com o imperativo da inclusão, cuja principal função é incluir e socializar. Os profissionais da escola assumem a responsabilidade pela inclusão, mobilizando esforços para que ela se concretize conforme os princípios estabelecidos pelos discursos políticos e pedagógicos. Diante dessa análise, torna-se necessário radicalizar a crítica e pensar os processos de in/exclusão para além das concepções dicotômicas de dentro/fora, entendendo-os em um movimento contínuo e em constante transformação.

Considerações finais

O recorte discutido neste artigo integra uma pesquisa que teve como objetivo compreender como estão sendo conduzidas as estratégias e práticas docentes para o apoio à inclusão dos alunos com deficiência em escolas públicas do município de Canoas, RS, a partir das narrativas de gestores e professores do AEE. Também buscou-se estabelecer relações entre as técnicas de controle das condutas dos sujeitos envolvidos entendidas como práticas que se configuram no contexto da governamentalidade.

Com o intuito de responder à problemática da pesquisa foi necessário, inicialmente, investigar o contexto das políticas inclusivas e o processo de constituição do que hoje denominamos inclusão. No decorrer desse exercício investigativo sobre os processos de inclusão, constatou-se que as relações se constituem a partir de saber/poder: se há inclusão, antes foi necessário haver a exclusão. Assim, estabelece-se a in/exclusão para demarcar os processos e as práticas envolvendo a figura do anormal na atualidade, que, neste jogo do neoliberalismo, preconiza a presença de todos, independentemente da sua dimensão espacial.

Nesse cenário, as análises foram realizadas a partir de entrevistas com professores e gestores de quatro escolas do município de Canoas, RS. A partir dessas entrevistas, foi possível evidenciar que as práticas desenvolvidas com os alunos com deficiência no ambiente escolar estão fortemente marcadas pelos regimes de verdade, que vão além dos



desejos pessoais. Trata-se de práticas pautadas em uma racionalidade, que funcionam como um conjunto de tecnologias de governo, explicitando determinados modos de ser e agir. Essas práticas são atravessadas por políticas públicas, com a finalidade de que todos sejam incluídos, conduzidos e controlados.

Evidenciaram-se, ainda, de forma expressiva os discursos pró-inclusão, em movimento de luta constante para manter todos incluídos. Nos dizeres dos docentes, fica explícito o movimento acompanhado de estratégias utilizadas para a condução dos corpos, a fim de que todos os alunos com deficiência tenham acesso aos serviços pedagógicos e clínicos. Os movimentos dos profissionais visam potencializar processos que, neste estudo, estão também alinhados aos processos de normalização e de correção dos corpos, ao posicionar e estabelecer determinados “lugares de chegada” para esses sujeitos.

A análise evidencia também a importância das políticas públicas de inclusão para a manutenção de todos no interior do jogo neoliberal. Tais políticas têm o poder de subjetivar as condutas docentes que, ao incluir e conduzir os corpos, contribuem com o imperativo da inclusão.

Ao refletir sobre o papel das escolas e dos sujeitos investigados, torna-se evidente que a inclusão escolar contemporânea atua como um dispositivo de governo, no qual discursos pedagógicos, administrativos e clínicos se entrelaçam à lógica neoliberal de responsabilização e desempenho. Gestores e professores, ao buscarem assegurar o acesso e a permanência de todos, operam simultaneamente como agentes de cuidado e de controle, acionando estratégias que promovem a adaptação dos alunos às normas escolares e sociais. Esse movimento não deve ser interpretado como mera contradição, mas como parte das tensões próprias da governamentalidade, que transforma a inclusão em uma política de condução das condutas sob o signo da liberdade e da autonomia.

Nesse contexto, o AEE emerge como um espaço privilegiado dessa racionalidade política, funcionando como mediador entre o discurso da igualdade e as práticas de normalização. O professor do AEE, ao mesmo tempo em que garante o direito à aprendizagem, também se torna o profissional responsável por ajustar corpos e condutas aos parâmetros institucionais, configurando-se como um operador biopolítico das políticas inclusivas. Essa ambiguidade evidencia a força do dispositivo da inclusão, que ao prometer emancipação, também produz novas formas de regulação e vigilância sobre os sujeitos.

É necessário que a educação inclusiva seja um tema estudado e debatido nos espaços escolares. É necessário colocar em xeque o senso comum sobre a naturalização da inclusão, com o propósito de compreender as emergências da educação inclusiva para ressignificar e constituir nossas práticas pedagógicas de maneira aberta e sensível à condição do outro.

Como limitações do estudo, destacam-se o recorte analítico circunscrito aos professores do AEE e à equipe diretiva, o que pode ter restringido a compreensão das dinâmicas da educação inclusiva no contexto da escola comum. Tal delimitação pode ter privilegiado uma perspectiva vinculada à gestão especializada, deixando em segundo plano as tensões pedagógicas que emergem no interior das salas de aula, espaço em que se concretizam as práticas de escolarização do público-alvo da Educação Especial. Ademais, a participação de aproximadamente 10% das escolas municipais configura-se como uma amostra reduzida, limitando a abrangência dos achados. Nesse sentido, estudos

futuros podem ampliar o escopo investigativo, incorporando professores da sala comum, estudantes e famílias, bem como contemplando instituições das redes estadual, federal e privada, a fim de possibilitar análises comparativas e aprofundar a compreensão das múltiplas configurações da educação inclusiva no município.

Por fim, este estudo permite afirmar que repensar a inclusão sob inspiração em noções foucaultianas instiga a reconsiderar o próprio papel da escola como instituição produtora de subjetividades e reguladora da vida social. Isso implica deslocar o olhar das práticas apenas técnicas para um campo ético e político, interrogando os efeitos de verdade que sustentam o discurso da inclusão. A potência crítica desse movimento reside justamente em reconhecer que a inclusão não constitui um ponto de chegada, mas um campo de disputas, tensionado entre liberdade e controle, igualdade e normalização. Assim, pensar a educação inclusiva sob o prisma da governamentalidade significa abrir espaço para novas formas de resistência e para a criação de práticas pedagógicas que não apenas conduzam, mas também possibilitem o exercício da diferença como força transformadora.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional (2001-2016). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 95-112, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/er/a/qpC3kFzgFYnMPb6KtrzhZP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: [s. n.], 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [s. n.], 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: [s. n.], 2015.

CANOAS. **Projeto Político-Pedagógico**. Canoas: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/PPP_RMEC_SME-2020.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso dado no Collège de France (1974-1975). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Tópicos).



FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. *In*: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001b. p. 41-45.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HECK, Gabriela Sehnem; FERRARO, José Luís. A inclusão sob a perspectiva crítica: estado da arte e notas para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, v. 4, n. 7, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/5738>. Acesso em: 13 jan. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Área de educação, pesquisas, estatística e indicadores do censo escolar**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 13 jan. 2024.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 51-68, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 54, p. 275-292, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/rj/er/a/p3SZJvFRTm6QK6m7rTdc9gB/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Temas & educação).

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 201-209, 2013.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 210-219, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12942>. Acesso em: 15 mar. 2026.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014. Dossiê temático: Currículo e prática pedagógica.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrami. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PAGNI, Pedro Angelo. Dez anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, e84849, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fDkYKgTgq8y5fqzWP9YyJ3b/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial**: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo – RS (1950 a 2007). 2008. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Novo Hamburgo, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber:saber para excluir. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 22-31, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, 28, n. 100, p. 947-963, 2007.

Recebido em: 04.05.2025

Revisado em: 02.12.2025

Aprovado em: 10.02.2026

Editora: Profa. Dra. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca

Mariele da Silva de Souza é doutoranda em educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Professora do Atendimento Educacional Especializado no Instituto de Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

Helena Venites Sardagna é doutora em educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia–Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).