



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGen)
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



CYMONÉ MARTINS COTRIM TEIXEIRA

**A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PLANO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE CAETITÉ-BAHIA: PROBLEMATIZANDO DISCURSOS E AÇÕES**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2020

CYMONE MARTINS COTRIM TEIXEIRA

**A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PLANO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE CAETITÉ-BAHIA: PROBLEMATIZANDO DISCURSOS E AÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Márcia Campos Pereira.

VITÓRIA DA CONQUISTA

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGEEn)
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

**A universalização da Educação Inclusiva no Plano Municipal de Educação de Caetité-
Bahia: problematizando discursos e ações**

Autora: Cymone Martins Cotrim Teixeira.

Data de aprovação: 23 de janeiro de 2020.

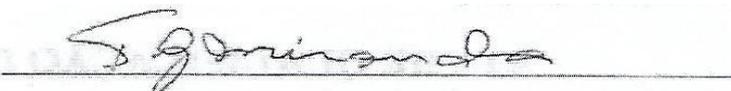
Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica

COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira
Presidente da Banca Examinadora/Orientador(a)



Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)
Examinadora externa



Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB)
Examinador interno

T265u

Teixeira, Cymone Martins Cotrim.

A universalização da educação inclusiva no Plano Municipal de Educação de Caetité-Bahia: problematizando discursos e ações. / Cymone Martins Cotrim Teixeira, 2019.

113f. il.

Orientador (a): Dr^a. Sandra Márcia Campos Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019. Inclui referência F. 99 - 104.

1. Educação inclusiva – Contemporânea. 2. Plano Municipal de Educação. 3. Universalização - Discurso. I. Pereira, Sandra Márcia Campos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 371.9

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dedico esse trabalho as minhas tias Zaira Gumes, Stela Cotrim e Ana Elvira Cotrim (Tia Virinha), professoras exemplares, que dedicaram suas vidas ao dever e amor à profissão. Meu exemplo, motivo de minha escolha de ser professora, de dedicar cada dia para que meus alunos viagem no mundo da leitura.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua grandiosa e infinita bondade na realização deste sonho, por ser minha fortaleza nos dias difíceis e meu repouso nos dias de paz. “Louvai ao Senhor, porque Ele é bom, porque Seu amor é para sempre” [...] (Salmo 107:1).

Agradeço à minha Orientadora Prof^ª Dr^ª Sandra Márcia Campos Pereira, pelo carinho e atenção, pelo acolhimento, incentivo, ensinamentos e aprendizado.

À banca avaliadora: Prof^ª Dr^ª Terezinha Guimarães Miranda, por quem guardo uma grande admiração pela dedicação de uma vida na luta incansável em defesa dos direitos das pessoas com deficiência; e Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos, pela leitura atenta e contribuições valiosas.

Aos professores do PPGEn, por nos proporcionarem momentos de grandes conhecimentos e parcerias.

Aos meus colegas de caminhada, pois, em meio a dúvidas, lutas, risos, despedidas e retornos, construímos uma relação de companheirismo. À Luzia de Marilac, minha colega, minha companheira de luta, de viagem, de sono e fome, de frio na rodoviária de Vitória da Conquista, de cansaço na biblioteca da UESB. Agora, uma amiga que levarei com carinho no meu coração para a vida toda.

À minha família, minha base, que acompanha cada um dos meus sonhos, mesmo quando estes para eles pareçam irrealizáveis. Aos meus pais Saul Lima Cotrim e Odelita Martins Cotrim, pelo exemplo de força e caráter. Minha sogra Áurea Moura Fernandes Teixeira, uma segunda mãe que a vida me deu de presente, sempre atenta às minhas necessidades. Às minhas irmãs Cynara Martins Cotrim Carlos e Lorena Martins Cotrim Dantas, que me apoiaram, incondicionalmente, cada uma a seu modo.

Às minhas filhas Ana Lívia Cotrim Teixeira e Mariana Cotrim Teixeira, meus bens mais preciosos, pela compreensão, carinho e presença na realização deste sonho, que em muitos momentos custou-nos distâncias, um afago, um carinho.

Ao meu esposo Nauri Moura Teixeira, meu porto seguro, pelo apoio incondicional, carinho, amor, dedicação. Este trabalho é nosso, fruto de uma cumplicidade que completa 20 anos. Obrigada, meu lindo.

Tomo a liberdade de colocar cada um sob a proteção de Deus, pois, não por acaso, cruzaram meu caminho, trouxeram força, positividade, amor, conhecimento e sabedoria. Instrumentos de Deus nos momentos de adversidade e tribulação, mas, sobretudo, impulso para prosseguir e vencer.

RESUMO

A dissertação intitulada “*A Universalização da Educação Inclusiva no Plano Municipal de Educação de Caetité-Bahia: problematizando discursos e ações*”, insere-se nas discussões sobre educação inclusiva na contemporaneidade. O trabalho procura responder às seguintes questões de pesquisa: quais discursos sobre universalização da educação inclusiva estão presentes no Plano Municipal de Educação do município de Caetité-BA? Quais as ações implementadas para a materialização desses discursos? O percurso metodológico foi empreendido a partir dos postulados e teorizações do filósofo Michel Foucault, tomando os dispositivos de governamentalidade, poder, saber, biopoder, biopolítica, vontade de verdade e enunciado; a pesquisa se preocupou em analisar os discursos de universalização presentes na meta 4 do PME, analisar os discursos e sentidos atribuídos à universalização pelos agentes da implementação identificando as ações de materialização desses discursos. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas, questionários e análise documental. Foram entrevistados três sujeitos que fazem parte da implementação do PME, responderam ao questionário três sujeitos representantes da Educação Especial e Inclusiva no Fórum Municipal de Educação. Os documentos que fizeram parte da análise foram o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Estadual de Educação (2016-2026) e o Plano Municipal de Educação (2015-2025). A partir da análise das relações de saber, poder e discursos na perspectiva foucaultiana, os resultados indicam uma vontade de verdade nas relações de saber-poder no contexto do PME e que novos campos de saber estão sendo produzidos a partir de sua implementação. Concluímos que: a) no contexto do PME, existe a vontade de verdade de ampliar o acesso na perspectiva inclusiva dos alunos com deficiência ao ensino comum; sua legitimidade é marcada pela vinculação institucional e este faz funcionar a circulação do discurso de universalização; b) na materialização das estratégias da meta 4 do PME, a análise evidencia uma falta de conhecimento ou clareza de um saber no campo da educação inclusiva para definir a quais concepções desse campo se aliam, para o exercício desses saberes; c) a relação entre os entes da materialização e da implementação do PME apresenta pontos negativos, uma vez que não há uma política de inclusão definida no município; d) as ações propostas para implementação da meta 4 do PME revelam-se inconsistentes no contexto da escolarização.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Plano Municipal de Educação. Universalização.

ABSTRACT

The dissertation entitled “*The Universalization of Inclusive Education in the Municipal Education Plan of Caetité-Bahia: problematizing discourses and actions*”, is part of the discussions about inclusive education in contemporary times. The paper seeks to answer the following research questions: What are the discourses on universalization of inclusive education present in the Municipal Education Plan of Caetité-BA? What are the actions implemented to materialize these discourses? The methodological path was taken from the postulates and theorizations of the philosopher Michel Foucault, taking the devices of governmentality, power, knowledge, biopower, biopolitics, will to truth and statement, the research was concerned with analyzing the universalization discourses present in goal 4. of the PME, to analyze the discourses and meanings attributed to the universalization by the agents of the implementation identifying the actions of materialization of these discourses. Data were produced from interviews, questionnaires and document analysis. Three subjects who are part of the implementation of the SME were interviewed. Three subjects representing Special and Inclusive Education at the Municipal Education Forum answered the questionnaire. The documents that were part of the document analysis were the National Education Plan (2014-2024), the State Education Plan (2016-2026) and the Municipal Education Plan (2015-2025). From the analysis of the relations of knowledge, power and discourses in the Foucaultian perspective, the results indicate will to truth in the relations of knowledge-power in the context of the PME and that new fields of knowledge are being produced from its implementation. We conclude from the data that: a) in the context of the PME there is a real desire to broaden access from the inclusive perspective of students with disabilities to ordinary education, its legitimacy is marked by institutional attachment and this makes the circulation of universalization discourse work ; b) in the materialization of PME Goal 4 strategies, the analysis shows a lack of knowledge or clarity of knowledge in the field of inclusive education to define to which conceptions of this field allies, for the exercise of this knowledge; c) the relationship between the entities of PME materialization and implementation presents negative points, since there is no defined inclusion policy in the municipality; d) the actions proposed to implement PME target 4 are inconsistent in the context of schooling.

Keywords: School Inclusion. Municipal Plan of Education. Universalization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos analisados	36
Quadro 2 - Sujeitos participantes da pesquisa	37
Quadro 3 - Documentos Regulamentadores	38
Quadro 4 - Estratégias da meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024).....	63
Quadro 5 - Alunos incluídos na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal - Dados de Matrícula censo /2018	72
Quadro 6 - Alunos incluídos na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Estadual - Dados de Matrícula censo /2018.....	72
Quadro 7 - Alunos incluídos na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Privada. Dados de Matrícula censo /2018.....	73
Quadro 8 - Unidades de Ensino da rede Municipal com alunos incluídos - Matrícula 2019...	74
Quadro 9 - Estratégias do Plano Municipal de Educação (PME) Caetité-BA (2015-2025)	78
Quadro 10 - Ações implementadas pelo município no período de 2017/2019	92

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEEC	Centro Estadual de Educação Especial de Caetité
CMZCT	Colégio Municipal de 1º Grau Zelinda Carvalho Teixeira
CRP	Creche Rainha da Paz
EAAI	Escola de Aplicação Anexa ao IEAT
EDMRM	Escola de 1º Grau Dom Manoel Raimundo de Melo
EEZSG	Escola Eponina Zita dos Santos Gumes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMDAO	Escola Municipal Dácio Alves de Oliveira
EMDFBA	Escola Municipal Deise França Barreira de Alencar
EMMS	Escola Municipal Mem de Sá
EMMASB	Escola Municipal Maria parecida Borges
EMPMTL	Escola Municipal Prof. Manoel Teixeira Ladeia
EMPSS	Escola Municipal Pastor Severino Soares
EPENP	Escola de 1º Grau Professora Emiliana Nogueira Pita
EPNIF	Escola de 1º Grau Professora Nunila Ivo Frota
EVCD	Escola Vinte e Cinco de Dezembro
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEACM	Grupo Escolar Antônio Carlos Magalhães
GEDO	Grupo Escolar Dácio Oliveira
GEMB	Grupo Escolar Monsenhor Bastos
GEMCP	Grupo Escolar Maria da Conceição Pontes
GEMLT	Grupo Escolar Manoel Lopes Teixeira
GEMNL	Grupo Escolar Maria Neves Lobão
GEDLC	Grupo Escolar Deputado Luís Cabral
GEFHC	Grupo Escolar Frei Henrique de Coimbra
GEJBG	Grupo Escolar Joaquim de Brito Gondim

GEJMS	Grupo Escolar Joaquim de Brito Gondim
GELVF	Grupo Escolar Luís Viana Filho
GEMG	Grupo Escolar Maurício Gumes
GEOT	Grupo Escolar Dr. Oscar Teixeira
GEPRS	Grupo Escolar Prudêncio Rodrigues Sobrinho
GESOT	Grupo Escolar Senador Ovídio Teixeira
GT	Grupo de Trabalho
GETBS	Grupo Escolar Teresinha Bonfim da Silva
GEVCFC	Grupo Escolar Vereador Clemente Ferreira de Castro
GEWC	Grupo Escolar Waldir Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEAT	Instituto de Educação Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPED	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEJFP	Núcleo Escolar José Ferreira Pinto
NEMOM	Núcleo Escolar Monsenhor Osvaldo Magalhães
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEn	Programa de Pós-graduação em Ensino
PPP	Plano Político Pedagógico
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial

SEC	Secretaria de Educação Municipal
SECM	Secretária de Educação e Cultura do Município
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SIPAC	Sistema de Informações do Patrimônio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNINTER	Universidade Internacional de Curitiba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: TEORIZAÇÕES E POSTULADOS FOUCAULTIANOS NUMA PESQUISA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
1.1 Locus da pesquisa	27
1.1.1 Breve caracterização do município de Caetité-Bahia no Território de Identidade Sertão Produtivo	27
1.2 Caminhos da educação especial e inclusiva no município de Caetité-BA	32
1.3 Procedimentos metodológicos	36
1.3.1 O <i>corpus</i> de análise.....	36
1.3.2 Sujeitos da pesquisa.....	37
1.3.3 Instrumentalização da pesquisa	39
1.3.4 Questionário.....	39
1.3.5 Entrevista	40
2 O DISCURSO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	42
2.1 A educação inclusiva na ordem do discurso	44
3 DISCURSO DE ‘UNIVERSALIZAÇÃO’ NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO PNE, PEE E PME	57
4 UNIVERSALIZAR E INCLUIR: DISCURSOS E AÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ-BAHIA	70
4.1 O contexto de materialização do PME	71
4.2 Conhecendo o PME: uma articulação entre acesso e serviços	77
4.3 O PME nos discursos dos sujeitos: ações e concepções	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	104
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS	105
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	106
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA	110

INTRODUÇÃO

[...] as lutas, na sociedade moderna, giram em torno da identidade e o seu principal objetivo não é o de atacar esta ou aquela instituição de poder [...], mas sim uma técnica particular, uma forma de poder que se exerce sobre a vida cotidiana imediata (GREGOLIN, 2006, p. 137).

O debate sobre inclusão escolar intensificou-se por volta dos anos 2000, com adequações às propostas na Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário. A temática passou a enunciar diversas formas de oferta de serviços ao público-alvo da educação especial em diferentes espaços: salas de recursos multifuncionais, serviços hospitalares, classes especiais, assim como o questionamento da eficácia desses modelos de serviços. Por meio de dispositivos normativos, como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), o discurso da inclusão ganha forma e regras para viabilizar a igualdade de direitos à educação e, conseqüentemente, a universalização do acesso ao ensino comum do público-alvo da educação especial.

Neste contexto de normativas, emergem os Planos Nacionais de Educação dos períodos 2001-2010 e 2014-2024; este último, elemento de análise nesta pesquisa em sua meta 4, propõe universalizar, para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica, garantindo um sistema educacional inclusivo.

A inclusão educacional é uma prática recente no processo de universalização da educação, e prevê *a priori* a aceitação das diferenças individuais, a valorização da contribuição de cada pessoa, a aprendizagem através da cooperação e a convivência dentro da diversidade humana. No entanto, o desafio não é apenas universalizar a oferta, mas, também, melhor atender aqueles que já estão na rede.

Diante das proposições legais que buscam normatizar o processo de inclusão por meio da universalização da educação para o público-alvo da educação especial, focalizamos, nesta pesquisa, a Universalização da Educação Inclusiva por meio do acesso e dos serviços ‘*continuum*’ como prerrogativas para a garantia da escolarização a esse público.

Para fundamentar este estudo, foi realizado o “estado da arte”, que possibilitou a catalogação quantitativa de trabalhos relacionados à temática. Os dados subsidiaram o processo de análise, desenvolvido, inicialmente, pela leitura criteriosa dos trabalhos,

observando principalmente a metodologia, e a problematização da temática. A seleção do material ocorreu em plataformas de dados de livre acesso, indexados pela Capes, tais como: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), Periódicos (Capes); uma revista de circulação nacional da área de educação especial, Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE). Foram adotados como referência os descritores: 1. O PNE e o processo de inclusão, 2. PNE e educação especial, 3. Plano Nacional de Educação 2014-2024 meta 4. Além disso, houve delimitação da busca a partir de 2014, ano da promulgação da Lei nº 13.005 que aprova o PNE, focalizando as produções sobre o PNE e meta 4.

A busca revelou no IBICT produções dentre os descritores 1 e 2, as quais, selecionadas por títulos e palavras-chave, reduziram-se para 20 produções, ou seja, 11 dissertações e 9 teses. Com a leitura dos resumos e, em alguns casos, da introdução, foram selecionados 6 trabalhos, sendo 5 dissertações e 1 tese. Na Anped, foram visitados o GT 5 com foco em Políticas Públicas e o GT 15 referente à Educação Especial, em suas comunicações orais, nas reuniões nacionais ocorridas em 2015 e 2017. No GT 5, não foram encontrados trabalhos sobre a temática da pesquisa, visto que tratavam da prática educacional de acordo com cada deficiência ou trabalhos que retratam a legislação específica da educação especial. No GT 15, foram levantadas 18 produções acadêmicas, mediante seleção por título e resumos, reduzidos a 04 artigos.

O processo de busca na RBEE possibilitou a ordenação de 5 produções cuja temática perpassa pelas Políticas Públicas e Inclusão, ao proceder a leitura dos resumos e palavras-chave. No Portal de Periódicos Capes, foram encontrados, com base no descritor 3, um quantitativo de 100 publicações. Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, ocorreu uma redução para 07. Para a construção do estado da arte, os dados foram catalogados em tabelas, constando a base pesquisada, título, autor, formato (Tese, dissertação, artigo), dados de citação, ano de defesa. Ao final do processo de busca, foram selecionados 22 trabalhos, conforme representado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Trabalhos localizados no levantamento bibliográfico

Nº de produções/ Base de dados	IBICT	ANPED	RBEE	CAPES
Teses	01	-	-	-
Dissertações	05	-	-	-
Artigos	-	04	05	07

Fonte: Produzida pela pesquisadora com base em dados catalogados.

A catalogação quantitativa dos dados anteriores subsidiou o processo de análise, que se deu por meio da leitura criteriosa dos trabalhos, observando principalmente a metodologia e a problematização da temática, “[...] fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191).

Desse modo, após o procedimento de leitura, a análise qualitativa das publicações procedeu-se a partir de três eixos, de acordo com os campos de interesse da pesquisa:

- Eixo 1: trabalhos voltados para o PNE (2014-2024) análise das metas;
- Eixo 2: trabalhos voltados para a meta 4 do PNE (2014-2024);
- Eixo 3: trabalhos voltados para a implementação do PNE (2014-2024) pelos municípios, discursos legais e financiamento.

Os trabalhos inseridos no eixo 1 apresentam um percurso histórico legal que conduz à aprovação do PNE; apontam avanços na legislação educacional, mas apresentam também os entraves para efetivar as metas propostas. Os trabalhos encontram justificativa dentro da própria lei nº 13.005/2014, no seu Art. 5º, que prevê o monitoramento contínuo e avaliações periódicas do PNE. Estes versam sobre o biênio 2014-2016, na perspectiva de perceber os avanços na efetivação das metas, bem como os elementos que dificultam sua execução. Essas análises, quando retratam a meta 4, referem-se às dificuldades encontradas pela insuficiência de dados para o monitoramento adequado das estratégias propostas.

Os estudos imbricados no eixo 2 convergem em suas análises sobre as dificuldades para a efetivação das estratégias propostas na meta 4, visto que implantar políticas públicas no âmbito de estado requer um planejamento e monitoramento das ações e participação dos entes federados, com a garantia de financiamento. Um ponto de grande convergência observado foi a problematização das questões relacionadas à garantia de um sistema inclusivo e as implicações do PNE no atendimento especializado, chamando a atenção para o cenário atual e as restrições econômicas existentes.

No âmbito do eixo 3, os estudos perpassam os discursos legais, ao longo dos anos, no que se refere à educação especial, posteriormente à educação inclusiva. Nesse contexto de transição, a materialização das políticas de inclusão pelos municípios brasileiros constitui um desafio para adequação às estratégias propostas no PNE (2014-2024), tendo em vista o

financiamento das políticas públicas que reduzem a aplicação de valores na educação especial, pelo formato de organização financeira e dos recursos destinados à educação.

Diante dos levantamentos feitos e da proposta da meta 4 do PNE, encontramos a possibilidade de pensar os discursos sobre a universalização da educação inclusiva presentes na meta 4 do Plano Municipal de Educação de Caetité-Bahia. Desse modo, formulamos as seguintes questões de pesquisa: quais discursos sobre a universalização da educação inclusiva estão presentes na meta 4 do Plano Municipal de Educação de Caetité-Bahia? Quais as ações implementadas pelo município para materializar esses discursos?

O interesse pelo tema das políticas públicas da educação especial surgiu da minha atuação profissional em 2009, com a criação do Centro Estadual de Educação Especial de Caetité-BA (CEEEEC), onde atuei como vice-diretora, participei da divulgação, sensibilização da comunidade e das primeiras aproximações com as escolas de ensino comum para apresentação da proposta do CEEEC na realização de palestras, cursos e oficinas de formação para professores. Eram ações que imprimiam uma nova perspectiva para a educação local. Na busca de novos conhecimentos, participei de cursos de especialização em educação especial e inclusiva, cursos na área de Deficiência Visual, em que atuo como professora de Braille. No curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva, pela Universidade Internacional de Curitiba (UNINTER), em 2010, as reflexões produzidas originaram o trabalho intitulado *A importância da mediação familiar para o processo de inclusão da criança com deficiência visual: um estudo de caso*, que mostra a importância da participação da família na estimulação e desenvolvimento da criança com deficiência. Em seguida, no curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em deficiência visual, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2011, foi produzido o texto *O papel do professor itinerante no processo de inclusão: um debruçar sobre sua prática*, em que buscamos mostrar a importância do trabalho de colaboração entre o professor do ensino comum e da educação especial para o sucesso escolar do aluno com deficiência.

No curso de Pedagogia, pela UNINTER (2015-2018), as reflexões teóricas possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa denominada *A gestão escolar e o processo de inclusão: pressupostos teóricos*, que apontou a importância da equipe gestora no processo de inclusão.

As reflexões produzidas nesse período de estudos (2009-2018) ganharam novas dimensões com a aprovação no Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), na Linha de Pesquisa “Ensino, Políticas e Práticas Educativas”, encontrando a

oportunidade para um aprofundamento teórico-metodológico sobre políticas públicas de educação e como orientação para esta pesquisa.

Combinando os interesses da mestranda com as sugestões da orientadora, delimitou-se o objeto de pesquisa proposto, seu campo de investigação e sua demarcação temática. A escolha do tema justifica-se por Caetité ter implantado o Fórum de Monitoramento do PNE e ser este município a sede do Território de Identidade Sertão Produtivo¹, onde está localizado o CEEEC, lugar de atendimento ao público-alvo da educação especial deste município, bem como dos municípios pertencentes ao Território de identidade supracitado.

Vinculada à linha de pesquisa “Ensino, Políticas e Práticas Educativas”, voltada para os processos de ensino-aprendizagem, políticas públicas e práticas educacionais, com área de concentração em Ensino na Educação Básica, do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a pesquisa intitula-se “*A Universalização da Educação Inclusiva no Plano Municipal de Educação de Caetité-Bahia: problematizando discursos e ações*”.

Os objetivos estabelecidos, portanto, são: analisar os discursos sobre a universalização da educação inclusiva presentes na meta 4 do Plano Municipal de Educação de Caetité-BA, e identificar as ações implementadas pelo município para materialização desses discursos.

Os dados foram analisados à luz das teorizações foucaultianas, com base nos seguintes postulados de Michel Foucault: discurso, governamentalidade, poder, saber, biopolítica, biopoder, vontade de verdade e enunciado. Para tanto, recorreremos à análise arqueológica que tem como princípio a articulação com uma cadeia de acontecimentos, define a operacionalidade como os acontecimentos se inscrevem nos enunciados (FOUCAULT, 2017), e à análise genealógica que permitirá, em termos de *corpus* de análise, conhecer as transformações das práticas institucionais, fazendo uma descrição da história e suas várias interpretações (VEIGA-NETO, 2017).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foi realizada a análise documental e dos discursos dos respondentes aos 03 questionários com questões abertas e 03 entrevistas direcionadas por questões semiestruturadas, selecionados a partir de critérios prévios, como: atuação junto à secretaria de educação; proximidade com a temática da educação especial;

¹ A partir de 2007, o governo da Bahia adotou os territórios de identidade como unidades de planejamento das políticas públicas do Estado. Com base no decreto n.º 12.354/10, foi definida a existência de 27 Territórios de Identidade. Segundo o Decreto, considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e território (BAHIA, 2010).

atuação junto ao público-alvo da educação especial; e representação no Fórum Municipal de Educação frente à meta 4 do PME.

O texto está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na segunda, intitulada “Percurso teórico-metodológico: teorizações e postulados foucaultianos numa pesquisa de Educação Inclusiva”, situamos a escolha teórica, princípios e procedimentos metodológicos, explicitando a filiação aos postulados e teorizações foucaultianas e sua aplicação na construção e análise dos dados de pesquisa. Apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados, o *locus* e *corpus* de análise da pesquisa.

Na terceira seção, “O discurso da inclusão na educação especial”, percorremos os aspectos legais no decorrer da luta pelo processo de inclusão das pessoas com deficiência, as mudanças nas abordagens teóricas e práticas nesse processo, analisando as disputas e discussões construídas ao longo do tempo. Tomamos por base as leis: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), Convenção de Salamanca (2004), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015), dentre outros dispositivos normativos da educação especial.

Na quarta seção, “O discurso de ‘universalização’ nos planos de educação PNE-PEE-PME”, debruçamo-nos sobre a meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Plano Estadual de Educação – PEE-BA (2016-2026) e Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025), identificando os discursos de universalização presentes nestes dispositivos normativos, alinhando-os aos marcadores de acesso e serviço ‘*continuum*’.

Na quinta seção, sob o título “Universalizar e incluir: discursos e ações para uma educação inclusiva no município de Caetité-BA”, analisamos os discursos de universalização presentes na meta 4 do PME, os discursos dos enunciadores que fazem parte do processo de construção, implementação e monitoramento do PME, identificamos e analisamos as ações implementadas para a materialização desses discursos.

Assim, esta pesquisa pretende contribuir no campo de conhecimento da Educação Inclusiva e das políticas públicas para uma reflexão crítica sobre as distâncias existentes entre os discursos de universalização da educação e as ações implementadas para favorecer, de forma significativa, o acesso do público-alvo da educação especial ao ensino comum.

Destacamos que este estudo não busca estabelecer uma verdade nem novos elementos de inclusão educacional, mas, sim, contribuir para uma reflexão sobre a emergência dos discursos a respeito da universalização e sua materialização no acesso e nos serviços oferecidos no contexto do PME para uma educação inclusiva, permitindo-nos inclusive pensar

a concepção de educação inclusiva presente nos planos municipais e contribuir para o seu conhecimento e sua materialização nos municípios, a fim de contribuir para o seu avanço ou sua contestação no advento de novas políticas de inclusão. Diante disso, almeja-se possibilitar novas pesquisas a partir de outros recortes e limites no contexto das práticas.

1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: TEORIZAÇÕES E POSTULADOS FOUCAULTIANOS NUMA PESQUISA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

[...] o discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (FOUCAULT, 2018, p. 110).

Esta seção apresenta os caminhos teórico-metodológicos percorridos para analisar os discursos sobre a universalização da educação inclusiva presentes na meta 4 do Plano Municipal de Educação (PME) e as ações implementadas pelo município para materializar esses discursos. Tomamos o discurso no conjunto de enunciados e dispositivos que forjaram as concepções de inclusão no campo da educação especial e, mais precisamente, nos discursos sobre a universalização da educação inclusiva na meta 4 do Plano Municipal de Educação (2015-2025) no município de Caetité-Bahia.

Situada no campo das ciências humanas, a construção dos dados que originou este trabalho buscou analisar o contexto dos discursos, suas subjetivações, a compreensão das continuidades e descontinuidades discursivas e os significados atribuídos em relação ao objeto de pesquisa. Ao articular os resultados da pesquisa aos postulados foucaultianos, organizamos os dados por meio da descrição, avançando para um olhar crítico, na medida em que o estudo propõe pautar-se em bases científicas que reflitam o rigor da pesquisa acadêmica.

Para favorecer a visualização dos discursos transcritos no decorrer das análises, expomos trechos grifados, que irão compor junto com os documentos analisados o direcionamento dado ao texto e os caminhos traçados para responder às questões e aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Este trabalho apoia-se nas teorizações e postulados do filósofo francês Michel Foucault, cujo objetivo foi criar “[...] uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 2009, p. 273). Posteriormente, Foucault analisa a objetivação do sujeito; o sujeito no seu interior e na relação com outros e, finalmente, segundo o próprio autor, o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito, escolhendo o domínio da ética.

Sobre os “domínios”, termo adotado por Veiga-Neto (2017) em referência às várias fases da obra de Foucault, a Arqueologia, a Genealogia e a Ética, o autor esclarece a dificuldade dos especialistas em sistematizar a obra e o pensamento de Michel Foucault. Assim, Veiga-Neto utiliza, em suas análises, os domínios do ser-saber, ser-poder e ser-consigo.

O domínio do ser-saber faz referência aos saberes que se manifestam por meio de discursos científicos considerados verdadeiros, positivos, por isso, tomados em sua positividade (VEIGA-NETO, 2017). E é a arqueologia que “[...] define tipos e regras de práticas que atravessam obras individuais, às vezes as comandam inteiramente e as dominam sem que lhe escape; mas às vezes também, só lhes regem uma parte [...] a arqueologia é a descrição sistemática de um discurso-objeto” (FOUCAULT, 2017, p. 170). Em Revel (2005), a arqueologia é apresentada como um corte horizontal de mecanismos que articulam diferentes acontecimentos discursivos – os saberes locais – ao poder.

Neste sentido, para “descobrir o domínio de existência e de funcionamento de uma prática discursiva”, Foucault (2017, p. 201) acrescenta:

[...] a descrição arqueológica dos discursos que se desdobra na dimensão de uma história geral; ela procura descobrir todo o domínio das instituições dos processos econômicos, das relações sociais nas quais pode articular-se uma formação discursiva; ela tenta mostrar como a autonomia do discurso e sua especificidade não lhe dão, por isso, um status de pura idealidade e de total independência histórica; o que ele quer revelar é o nível singular em que tem, eles próprios, seu tipo de historicidade e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas.

No domínio do Ser-poder, Foucault explora os processos de objetivação do sujeito como resultado das relações que se dão no interior dos poderes. Esse momento é marcado pelo livro *Vigiar e Punir*, “[...] considerado o marco inaugural da sua fase genealógica – uma fase que ele mesmo denominou ‘a segunda parte do meu trabalho’” (VEIGA-NETO, 2017, p. 55).

O objetivo de Foucault “[...] é traçar uma genealogia das relações entre poder e saber, para mapear a ontologia do presente, em termos do ser-poder” (VEIGA-NETO, 2017, p. 55). Assim, o poder é entendido como um agenciador para explicar a subjetivação do sujeito e sua imersão na rede de poderes, com o cuidado de não conceber o poder como algo central, mas como uma ação pulverizada, “microfísica”. A abordagem genealógica põe em prática os princípios de formação dos discursos, como eles são formados através, apesar ou como apoio dos dispositivos de controle.

Em Veiga-Neto (2017), o domínio do Ser-consigo, abordado pelo estudo da ética “[...] numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do comportamento de cada um e dos códigos que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais” (VEIGA-NETO, 2017, p. 81).

Dentro desse contexto de teorizações, Foucault (2017) destaca alguns postulados como ferramentas para a construção de uma análise arqueológica, genealógica e ética. Neste estudo, a análise arqueológica e a análise genealógica, utilizando os postulados foucaultianos, se articulam para produzir um campo de conhecimento que permita conhecer os discursos sobre a universalização da educação inclusiva presentes na meta 4 do Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 789, de 22 de junho de 2015, e as ações implementadas pelo município para materializar esses discursos.

Foucault não estudou a Educação Especial, no entanto, suas teorizações e postulados nos permitem pensar os processos de produção dos discursos oficiais, do seu silenciamento e recusa, fazendo ecoar seus enunciados no movimento da pesquisa. Segundo Veiga-Neto (2017), em termos metodológicos, pode-se dizer que aquilo que Foucault propõe para os discursos que se quer analisar “[...] é tratá-los no jogo de sua instância. Nesse caso, até os silêncios são apenas silêncios, para os quais não interessa procurar preenchimentos; eles devem ser lidos pelo que são e não como não-ditos que esconderiam um sentido que não chegou à tona no discurso” (VEIGA-NETO, 2017, p. 97).

Tomaremos como base a análise arqueológica, que tem como princípio “[...] analisar o grau e a forma de permeabilidade de um discurso: apresenta o princípio de sua articulação com uma cadeia de acontecimentos sucessivos; define os operadores pelos quais os acontecimentos se transcrevem nos enunciados” (FOUCAULT, 2017, p. 204). E também na análise genealógica, que permitirá, em termos de *corpus* de análise, segundo Veiga-Neto (2017), estudar as transformações de certas práticas institucionais, uma vez que “[...] a genealogia não se propõe a fazer uma outra interpretação, mas uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas” (VEIGA-NETO, 2017, p. 60).

Para tanto, a análise arqueológica e a genealógica se complementam e se articulam na construção desta pesquisa. A crítica arqueológica será desenvolvida à luz de Foucault (2008, p. 38), “[...] no sentido de que ela não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou qualquer ação moral possível, mas tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos com os acontecimentos históricos”; e a genealógica “[...] no sentido de não deduzir [...] da contingência que nos fez ser o que somos, fazemos ou pensamos” (FOUCAULT, 2008, p. 38).

Com base na análise da genealogia da ética, buscamos compreender “[...] como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações [...]” (VEIGA-NETO, 2017, p. 81). Observamos no processo transitório para a genealogia da ética,

a governamentalidade, com o poder que se transfigura em algo invisível, inverificável e faz surgir o funcionamento eficiente, uma vez que os indivíduos disciplinam-se a si mesmos e o fazem constantemente. A interiorização do olhar do outro produz um efeito de subjetividade: a culpa, o autocontrole, o cumprimento de normas e a disciplina constante são alguns dos modos pelos quais os sujeitos são constituídos a partir da obrigação de vigiar-se.

Em a *Vontade de Saber* (História da Sexualidade I), Foucault postula que o biopoder surge para complementar o poder disciplinar. Este se transformou, ao longo do tempo, porque inseriu outras técnicas novas que se deslocaram do corpo indivíduo para o corpo-espécie. É um poder que age como desencadeador de forças que não mais se exercem sobre a morte, mas sobre a vida (FOUCAULT, 2018). De outro modo, os efeitos do biopoder se fazem sentir nas intervenções e nos controles reguladores da população. Aplicam-se na gestão de suas vidas, não mais nos corpos dos indivíduos. Trata-se, em consequência, de uma biopolítica que, conforme explica Revel (2005, p. 27), representa uma “grande medicina social”.

A ética é um dos elementos de uma ontologia, que só entra em movimento operando simultaneamente com os outros dois, o ser-saber e o ser-poder. Para Veiga-Neto, “[...] colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética” (VEIGA-NETO, 2017, p. 82).

Para fazer funcionar essa análise neste estudo, utilizamos como ferramentas alguns conceitos foucaultianos, tais como: discurso, saber, poder, vontade de verdade, governamentalidade, biopoder e biopolítica. Apesar de descritos separadamente, a análise os toma engendrados em movimento na pesquisa, quando na manifestação dos discursos e das práticas. Com o intuito de demarcar o lugar de cada conceito e sua aplicação para responder às questões de pesquisa, localizamos as contribuições de outros autores consolidados nos estudos foucaultianos.

O discurso, tema central na obra de Michel Foucault, articula-se, neste estudo, na perspectiva da problematização² das coisas ditas a partir das relações históricas e das práticas sociais. A definição de discurso como um acontecimento histórico que em suas unidades de análise, os enunciados, “[...] não tem apenas um sentido, ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, 2010, p. 144), foi adotada considerando as condições que fizeram emergir, ao longo do tempo, os diversos discursos sobre inclusão no Brasil e seu estabelecimento enquanto meta no PNE. Qual vontade de verdade se faz presente? De onde ela emerge para qualificar o que pode ser dito ou pensado e em que contexto e lugar?

² Problematização em Foucault (2010, p. 242) prevê “[...] o conjunto das práticas discursivas e não-discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para pensamento”.

A unidade elementar do discurso é o enunciado. Para Gregolin (2006, p. 93), “[...] Foucault enxerga no enunciado uma articulação dialética, entre singularidade e repetição: ‘de um lado, ele é gesto; de outro liga-se a uma memória, tem uma materialidade; é único, mas está aberto à repetição e se liga ao passado e ao futuro’”. Neste sentido, “[...] a materialidade é constitutiva do enunciado – ele precisa ter uma substância, um suporte, um lugar, uma data, isto é, está determinado por um ‘regime de materialidade’ [...]” (GREGOLIN, 2006, p. 93).

Os enunciados apoiam-se numa mesma formação discursiva. Esta, “[...] coloca o princípio da articulação entre uma série de acontecimentos, transformações, mutações, processos [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 83). Desse modo, na análise empreendida, não se busca desvendar “[...] a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação” (FOUCAULT, 2010, p. 70).

Assim, a construção e análise do objeto deste estudo, pautado no discurso a partir das teorizações e postulados foucaultianos, encontram nos dispositivos e movimentos da descontinuidade histórica as estratégias da normalização do sujeito. Em Foucault (2001, p. 62), compreende-se a norma como portadora de um pretense poder; ela “[...] é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado [...]”. Esse poder explicaria como os sujeitos são subjetivados em uma rede. Para Foucault, o poder não “[...] emana de um centro – como o Estado, por exemplo. [...] o poder é uma ação insidiosa, microscópica, microfísica, permanente e saturante” (VEIGA-NETO, 2017, p. 62).

Neste sentido, o poder que emerge dos discursos institucionalizados, na perspectiva de normalização do anormal, de delimitar o seu espaço ou ampliá-lo, sem as condições necessárias de atendimento às suas necessidades, ecoalizam numa arbitrária “[...] norma, que traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção” (FOUCAULT, 2001, p. 62).

Dessa forma, ao defrontar com os discursos oficiais, que se apresentam por uma vontade de verdade e constituem-se como um poder coercitivo sobre os demais discursos, analisam-se as condições históricas, sociais, econômicas e políticas que permitiram emergir essas políticas com esse desejo. Nesta direção, as relações de poder são sempre uma ação de alguns sobre a ação de outros (FOUCAULT, 1995). Daí a importância de investigar como ele se exerce, quais os mecanismos de sua ação e formas de subjetivação, uma vez que, na análise do poder, não se tem um poder que destrói o indivíduo, mas um poder que subjetiva um indivíduo (MACHADO, 2015).

Dessa constituição do discurso, o saber implica a apropriação pelo sujeito de determinados conhecimentos; em Foucault, “[...] o sujeito moderno não está na origem dos

saberes, ele não é produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes” (VEIGA-NETO, 2017, p. 44). É o sujeito produzido no interior dos saberes que surgem na irrupção dos acontecimentos. Conforme Foucault, este saber construído gera a vontade de verdade que, “[...] apoiando-se numa base e numa distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e um certo poder [...]” (FOUCAULT, 2012b, p. 4-5).

Na construção das análises, a vontade de verdade “[...] deve ser entendida no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão [...]” (VEIGA-NETO, 2017, p. 102,103), e associada a um sistema de poder, ganha sentido do estatuto de quem diz aquilo que funciona como verdadeiro ou falso. Neste caso, “[...] esta vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apoia-se numa base institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por uma espessura de práticas [...]” (FOUCAULT, 2012b, p. 04).

Para a inserção desta pesquisa no conjunto de teorizações foucaultianas, apresentam-se três dispositivos que estarão mais presentes nos postulados adotados para a análise dos resultados da pesquisa: governamentalidade, biopoder e biopolítica.

A governamentalidade é concebida por Foucault (2008, p. 143-144) como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Neste estudo, a governamentalidade adquire sentido quando se refere aos “[...] modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 1995, p. 247) e tem por definição criar sujeitos governáveis por meio de diferentes técnicas de controle e modelagem de suas condutas sociais.

Alinham-se a esta discussão as noções de biopoder, em que Foucault (2005) identifica dois princípios que se articulam em função desse biopoder: a tecnologia da disciplina e a tecnologia da biopolítica. A disciplina está centrada no corpo, é individualizada, manipula os sujeitos, tornando-os dóceis e úteis; enquanto a biopolítica produz efeito de massa, centra-se na vida de uma população, controla eventos, gerencia riscos sociais (FOUCAULT, 2010).

Vale mencionar que a amplitude da governamentalidade e sua bifurcação nas tecnologias individualizantes no princípio do biopoder e massificante na biopolítica é que

permitiram uma problematização dos discursos acerca da universalização da educação inclusiva presentes na meta 4 do Plano Municipal de Educação de Caetité-BA e das ações implementadas pelo município para materializar esses discursos. Os dispositivos normativos da Educação Especial serão compreendidos por meio das estratégias da biopolítica enquanto tecnologia de controle da população, público-alvo da educação especial, e sua inserção em classes comuns, especiais ou serviços especializados, como estratégia de uma tecnologia disciplinar que elege o controle, cuja potencialização se faz nos corpos dos indivíduos.

O poder disciplinar é o tema de aproximação entre Foucault e a educação. Apesar de o filósofo não ter se dedicado ao tema, associou a função da escola e da educação escolar ao uso da tecnologia da disciplina como modo de disciplinamento dos corpos, distribuição e apropriação dos discursos. Para ele,

[...] a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2012b, p. 41).

No que se refere às políticas de inclusão, o dispositivo da governamentalidade tem sido utilizado por Veiga-Neto para pensar tais políticas numa perspectiva foucaultiana, como forma de “[...] abrir a caixa-preta daquilo que dizem com o fim de escrutiná-las por dentro, de examiná-las em termos das suas amarras conceituais e de alguns dos seus pressupostos epistemológicos” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 1). Os autores procuram demonstrar que o dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações é forte e efetivo, indo além do caráter humanístico e progressista da inclusão escolar.

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007), ele está a serviço da normatização e ordenamento do indivíduo. Ao problematizar a educação especial na sua perspectiva inclusiva, a partir das teorizações foucaultianas, os autores discutem os mecanismos de conduta em que se inserem as políticas de inclusão, seja como disciplinar, ou da população. Neste sentido, entendem as políticas de inclusão escolar como a materialização da governamentalidade da época moderna. De acordo com Veiga-Neto,

[...] as obras de Foucault sobre disciplina, sobre biopoder, sobre as formas de governarem as vidas de outros, foram descobertas, foram escritos que nos capacitam a compreendermos melhor esse fim de século, início de século XXI. Foucault não falou sobre políticas de inclusão, mas ele faz quadros,

principalmente, acerca do fim do século XX e ele e outros autores que vem depois dele, fazem quadros muito interessantes e úteis para nós compreendermos estes fenômenos atuais de globalização, inclusão e exclusão social, que nos atormentam e nos preocupam e nos dão também conceitos úteis para que nós possamos arquitetar novas formas de conduzir, de uma maneira minimamente, mais justa, mais equânime numa sociedade tão difícil, tão plural e tão desigual, como é o caso da sociedade brasileira (VEIGA-NETO, 2010, p. 01).

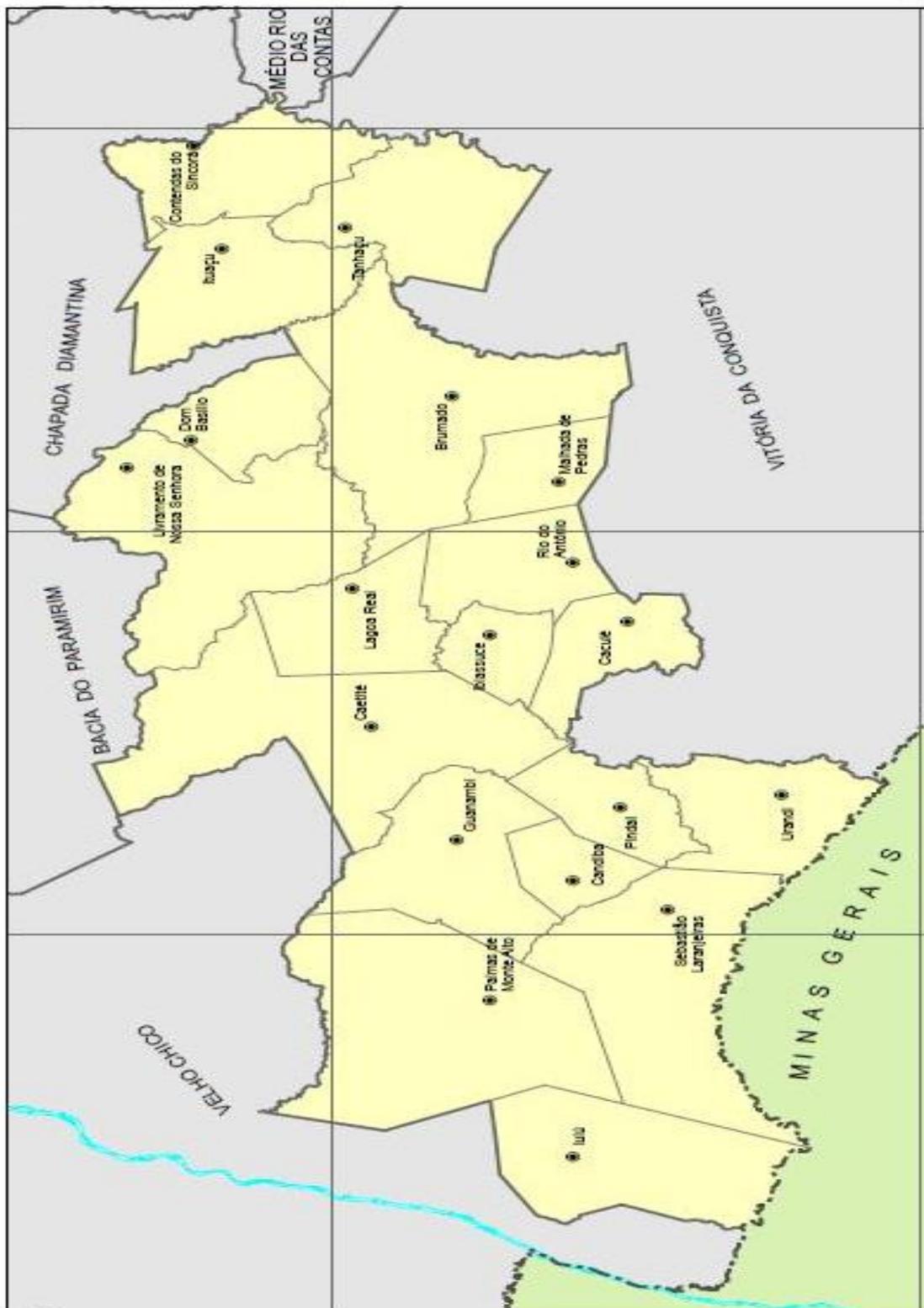
Assim, a pesquisa sobre inclusão é permeada por discursos que possibilitam pensar com mais cuidado o que está sendo entendido das práticas que incluem e excluem, para que estas não se estabeleçam naturalmente.

1.1 *Locus da pesquisa*

1.1.1 Breve caracterização do município de Caetité-Bahia no Território de Identidade Sertão Produtivo

O município de Caetité pertence ao Território de Identidade Sertão Produtivo, que comporta 19 municípios em uma área de 23.544,51 km². Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), a população da região totaliza 446.485 habitantes, o que corresponde a 3,18% da população estadual, com densidade demográfica de 17,88 hab/km². Compõe este território os municípios: Brumado, Caculé, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo, Urandi e Caetité (BAHIA, 2010). A divisão do Território de Identidade Sertão Produtivo pode ser visualizada no mapa, conforme a Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Divisão do Território de Identidade Sertão Produtivo



Fonte: Sistema de Informações do Patrimônio – SIPAC (2012).

O município de Caeté está localizado a 645 quilômetros da capital do estado, Salvador, com uma população de, aproximadamente, 52.531 habitantes. Além da sede,

Caetité possui quatro distritos com as seguintes distâncias desta: Brejinho das Ametistas, a 24 km; Caldeiras, a 60 km; Maniaçu, a 28 km; Pajeú, a 26 km, segundo dados do IBGE³. O município possui uma economia que gira em torno do comércio, da agropecuária e da mineração. Tem destaque no Brasil e no mundo, atraindo pessoas de diversos lugares para o município, pelas riquezas minerais encontradas nesta região. Além da pedra ametista, no distrito de Brejinho das Ametistas, que já era explorada há muito tempo, do manganês na divisa com o município de Licínio de Almeida, e do urânio, que já é destaque internacional, recentemente foi descoberta uma grande reserva de minério de Ferro, uma das maiores do país, onde há perspectivas de grande prosperidade. Caetité tem uma privilegiada localização geográfica e tem se destacado pelo grande potencial eólico apresentado, em virtude da ocorrência de ventos regulares, o que transformou a cidade rapidamente no maior complexo eólico da América Latina.

Figura 2 - Divisão Política do Município de Caetité-BA



Fonte: SEI (2018).

Visto que a pesquisa é de âmbito educacional, voltada para políticas públicas, e dada a relevância do contexto educacional do município de Caetité, os dados expostos a seguir,

³ Dados retirados do site do IBGE. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=2933307>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

ilustrados pelas Tabelas 2, 3 e 4, foram organizados para dar visualidade ao campo de investigação, demarcando os espaços de educação no município.

Tabela 2 - Número de matrículas por modalidade de Ensino-2017

Matrícula Ensino Fundamental – 2017				
Zona	Educação Infantil	Ensino Fundamental	EJA	Total
Urbana	871	2130	397	3398
Rural	568	3212	493	4273
Total	1439	5342	890	7671

Fonte: Produzida pela pesquisadora com base nos dados da Secretaria de Educação Municipal.

Tabela 3 - Evolução da matrícula da Educação Fundamental no município de Caetité, por dependência administrativa - 2015 a 2018

Ano	Municipal	Estadual	Particular	Total
2015	5826	1127	898	7851
2016	5573	1092	865	7530
2017	5342	1067	877	7286
2018	5037	1093	951	7081

Fonte: Deed/Inep/Mec. Consulta em 30 ago. 2019.

Tabela 4 - Matrículas de alunos da Educação Especial incluídos em classes regulares no Município de Caetité (2015/2018)

	Estadual	Municipal	Privada	Total
2015	01	145	08	154
2016	03	139	15	157
2017	03	174	13	190
2018	05	208	14	227

Fonte: Deed/Inep/Mec. Consulta em 30 ago. 2019.

No tocante à educação pública municipal, dados da Prefeitura Municipal indicam que a rede apresenta um total de 7.671 alunos matriculados, distribuídos entre educação infantil, ensino fundamental e EJA, conforme tabela 2.

Ao percorrer o levantamento da Secretaria de Educação Municipal, no Plano Municipal de Educação, atualmente, verifica-se que o município conta com 05 (cinco) creches na zona urbana e 02 (duas) Unidades de Educação Infantil, uma na zona rural que atende a clientela de creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), e outra na zona urbana que atende a pré-escola. Das cinco creches da zona urbana, uma é mantida pela Associação das Senhoras de Caridade de Caetité e conveniada à Prefeitura do Município. Quatro são mantidas pelo

poder público municipal, as quais, a partir de 2008, passaram a ser administradas pela Secretaria Municipal de Educação, em cumprimento à Lei nº. 9.394/96 (LDB), que determina que as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação da lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino. No município de Caetité, o ensino fundamental é ofertado em 45 (quarenta e cinco) escolas, das quais 34 (trinta e quatro) são da rede municipal, 03 (três) da rede estadual e 08 (oito) da rede privada.

Os dados da tabela 3 mostram um decréscimo de matrícula entre os anos de 2015 a 2018 de 770 alunos no geral, em toda a rede. No que se refere à matrícula inicial da rede pública municipal, houve um decréscimo entre os anos de 2015 a 2018 de 789 alunos. Na rede pública estadual, houve um decréscimo nos anos de 2015 a 2018 de 32 alunos; na rede privada, a matrícula inicial sofreu um acréscimo entre os anos 2015 a 2018, de 53 alunos.

De forma geral, constata-se que não houve alterações relevantes, no que se refere aos índices de oferta do ensino fundamental nos 4 (quatro) anos citados. Observamos que a progressiva queda no número de matrículas no Ensino Fundamental é indicativo da queda da natalidade e da diminuição do número de crianças de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos em nosso município, tendência observada em todo o país, conforme dados do IBGE.

A tabela 4, por sua vez, emite os dados de uma realidade local, mas que vislumbra uma paridade com a realidade nacional quanto à matrícula do público-alvo da educação especial no ensino comum, que, apesar de crescente, ainda é desproporcional ao número de alunos com deficiência que poderia estar frequentando o ensino regular. Neste caso, um dos desafios para mensurar a abrangência da meta 4 do PNE (2014-2024) é uma base de dados reais, não só sobre o acesso, mas, também e principalmente, sobre em que condições tem se dado esse acesso a nível de aprendizagem, permanência e terminalidade no ensino comum. Neste sentido, Dourado (2017, p. 96) afirma que um dos desafios centrais para a meta 4 é, “[...] portanto, manter e consolidar a política de educação inclusiva”. De fato, há uma provocação no sentido de perceber os limites na inclusão educacional, além das dificuldades em consolidar esse processo diante da dura realidade de exclusão socioeducacional e das condições das instituições educacionais que permanecem inalteradas, intensificando as barreiras para estudantes incluídos no ensino comum.

1.2 Caminhos da educação especial e inclusiva no município de Caetité-BA

O percurso histórico⁴ da educação especial e inclusiva no município de Caetité tem início com a **Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais de Caetité (APAE)**, uma instituição filantrópica que atende pessoas com deficiência, com caráter educacional, cultural e assistencial. Nacionalmente as APAE são conhecidas por seu aspecto assistencialista, em virtude de um movimento comunitário mundial em defesa dos direitos da pessoa com deficiência. A APAE chega ao Brasil dezembro 1954, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1962, uma Assembleia das APAE deliberou a criação da Federação Nacional das APAE, órgão Congregado das Entidades Existentes nos Estados Brasileiros. Isso possibilitou a formação de uma rede nacional, com segmentações autônomas em cada estado da federação e desmembrada em comunidades locais, formando uma organização complexa de gestão muito importante.

Como parte nuclear dessa complexa organização, a APAE de Caetité foi fundada no dia 27 de agosto de 1997, sendo de natureza civil e sem fins lucrativos, de prazo e duração indeterminada, com sede nesta cidade⁵.

[...] Tendo como objetivo principal cuidar dos problemas relacionados aos excepcionais⁶ promovendo seu bem estar, proteção e ajustamento onde quer que ele se encontre. Sendo sua primeira presidente a Sr^a Maria Salete Trevizano e Vice a Sr^a Célia Rodrigues. Neste período de 17 anos a APAE de Caetité vêm desenvolvendo trabalhos em prol das pessoas com deficiência no Município de Caetité, buscando sempre melhorar mais e mais, e assim oferecer melhores condições de aproveitamento dos Apaeanos⁷.

Segundo a atual presidente da APAE,

neste período de 22 anos a APAE de Caetité vêm desenvolvendo trabalhos significativos para a socialização, amparo e ressignificação da vida social das pessoas com deficiência. A associação conta hoje com 40 alunos residentes na sede e na zona rural do município, e busca oferecer melhores condições de vida aos Apaeanos, bem como promovendo e participando de ações para a conscientização e sensibilização da comunidade local sobre a

⁴ História da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais: desafios e perspectivas na educação inclusiva. Grupo de Trabalho – Educação e Direitos Humanos. **XII Congresso Nacional de educação – EDUCERE**. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21164_8380.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

⁵ Histórico apresentado pela presidente da APAE\Caetité-BA.

⁶ Termo: criança com deficiência mental. Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência mental, na atualidade o termo em uso é deficiência intelectual.

⁷ Informações fornecidas pela atual presidente da APAE em Caetité, Rosa de Fátima Pereira da Silva Oliveira.

importância do respeito aos direitos das pessoas com deficiência em nossa comunidade.

No ano de 2008, por meio da Coordenação de Educação Especial do Estado, é apresentado o projeto de serviços de AEE para os alunos público-alvo da educação especial no município. Trata-se do **Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEEC)**, que surge da necessidade de otimização e ressignificação do espaço físico do então Colégio Estadual Professora Ielita Neves Cotrim Silva que estava subutilizado. Após um período de discussões e debates, apresenta-se o projeto de criação do Centro. Desse modo,

[...] considerando a carência de serviços de AEE, nos municípios jurisdicionados à DIREC-24, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC, através da Diretoria Regional de Educação – DIREC 24, com o apoio de um pequeno grupo de profissionais do referido colégio propõe a transformação do Colégio Estadual Professora Ielita Neves Cotrim Silva, instituição de ensino regular, em Centro Estadual de Educação Especial de Caetité – CEEEC (CAETITÉ, 2018).

A instituição dá início a suas atividades em 2009, oferecendo atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), transtornos específicos da aprendizagem e altas habilidades/superdotação, objetivando sua inclusão no ensino comum e na sociedade.

No ano de 2010, a instituição recebe uma série de adequações em seu espaço, ou seja, é todo adaptado e reestruturado: adequação das salas de atendimento visando sua redução para os atendimentos individualizados, banheiros foram adaptados, rampas e corrimões instalados, instalação de piso tátil, sinalização sonora, tátil e visual, pintura em contraste das portas, dentre outras melhorias.

Atualmente, o CEEEC atende a uma média de 142 alunos, sem limite de idade, pertencentes ao município de Caetité, zona urbana e rural, bem como alunos provenientes de todo o Território de Identidade Sertão Produtivo, segundo dados de matrícula desta instituição.

Sustentando-se na legislação vigente, conforme PPP (2018), o atendimento especializado oferecido destina-se a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), e altas habilidades/superdotação, além do público com transtornos específicos da aprendizagem, inclusos na rede regular de Ensino. Sob a especificação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, são três grupos:

[...] 1) Alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares: 1.1) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas 1.2) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

2) Alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos (surdez, cegueira, surdo cegueira);

3) Alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação e que apresentem uma grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico (BRASIL, 2009, p. 17).

Instituição pública mantida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o CEEEC oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais, com o objetivo de possibilitar o acesso e a complementação e/ou suplementação do currículo comum ao estudante público da educação especial. Oferece ainda, serviços de Formação Continuada de Professores, serviço de Itinerância e produção de material adaptado em relevo, Braille, tipo ampliado, dentre outros. Em parceria com a Prefeitura Municipal de Caetité, conta com transporte para os alunos, e com uma equipe multiprofissional composta por psicopedagoga, psicóloga e fonoaudióloga.

A instituição tem como filosofia de trabalho, apresentada em seu Projeto Político Pedagógico, “[...] ação pedagógica voltada para a formação integral do sujeito com deficiência, transtorno do espectro autista – TEA, transtornos específicos da aprendizagem e altas habilidades/superdotação [...]” (CAETITÉ, 2018, p. 11). Desse modo, na perspectiva de uma inclusão significativa, tem clara sua responsabilidade de promover o desenvolvimento de práticas inclusivas na educação escolar e, no âmbito social e afetivo dos alunos que estão inseridos no ensino comum, dos discentes que não frequentam a escola comum e daqueles que já concluíram o ensino regular.

Em 2016, com iniciativa de pais e amigos de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi criada a **Associação Anjo Azul**, que, conforme Estatuto tem o intuito de defender os interesses e direitos da pessoa com TEA. A instituição fundamenta suas ações na legislação vigente, especialmente na Lei nº 12.764 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), tendo como objetivos: “oferecer o atendimento multidisciplinar gratuito às pessoas com TEA no município de Caetité e região; oferecer capacitação aos pais e profissionais envolvidos com atendimento de pessoas com TEA” (ASSOCIAÇÃO ANJO AZUL, 2016). A atuação da Associação Anjo Azul abrange cursos, palestras, simpósios e debates sobre o TEA, cuja finalidade é a divulgação, esclarecimento e sensibilização sobre a temática junto à comunidade local.

Com a instalação em uma sede em 2018, a Associação passa a oferecer o atendimento multidisciplinar para uma clientela média de 40 famílias, nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia, terapia ocupacional, dentre outros. Esses atendimentos visam dentre outros objetivos:

Atender pessoas com autismo, observando suas características, promovendo sua inclusão social, integrando-o na vida comunitária e de seus familiares; oferecer intervenções terapêuticas especializadas de forma gratuita; oportunizar às pessoas com autismo, espaço de convivência, por meio de atividades recreativas, educacionais, culturais, esportivas e de lazer (ASSOCIAÇÃO ANJO AZUL, 2016, p. 02).

Para a presidente da Associação Anjo Azul, Edfrance Rocha, o grande desafio é garantir o atendimento especializado de forma gratuita que contemple todas as famílias. Desse modo, em seu Projeto 2019, tem como objetivos “[...] a adequação do espaço físico da associação, interação junto às organizações de saúde, educação e assistência social para atendimento e monitoramento, facilitando o acesso de pessoas com TEA a acompanhamentos especializados” (ASSOCIAÇÃO ANJO AZUL⁸, 2019).

O município conta, ainda, com um **Centro de Equitação Especial Viver e Superar**, criado em 2017, no intuito de promover “[...] ações assistenciais de atenção à saúde, vedada qualquer forma de discriminação, assim como o desenvolvimento de atividades correlatas com a função a que foi criada” (ASSOCIAÇÃO DE EQUITAÇÃO ESPECIAL VIVER E SUPERAR, 2018, p. 07). Prevê também atividades correlatas, como consta no art. 3 do Estatuto, nos seguintes parágrafos:

I - A prestação de serviços multiprofissionais de atenção à saúde, dentro do enfoque interdisciplinar, visando a reabilitação do deficiente físico, motor e auditivo;

IV - A prestação de serviços multiprofissionais visando a reabilitação e a readaptação da pessoa com deficiência, utilizando a fisioterapia, hidroterapia, a terapia ocupacional, a psicologia, natação terapêutica, a fonoterapia, a equoterapia, a arteterapia, musicoterapia, a hidroterapia, equitação paradesportiva e outros métodos terapêuticos;

V - Desenvolver projetos e eventos esportivos, desportivos, recreativos e de lazer, objetivando a reabilitação da pessoa com deficiência (ASSOCIAÇÃO DE EQUITAÇÃO ESPECIAL VIVER E SUPERAR, 2018, p. 07)

O Centro de Equitação conta, hoje, “[...] com parceiros que são denominados padrinhos e alguns pais que ajudam a manter a instituição”, segundo a presidente do Centro

⁸ Projeto apresentado pela Instituição a entidades parceiras em 2019.

de Equitação, Leide Márcia S. Borges de Oliveira. Os serviços de Fisioterapia, psicologia e Equitação são oferecidos por especialistas voluntários que se dividem na tarefa de proporcionar, por meio dos animais, benefícios, como melhoria na postura, equilíbrio, coordenação motora, estimulação da sensibilidade tátil, visual e auditiva, atenção e principalmente a autoconfiança. A instituição atende 50 pessoas entre adultos e crianças. Para a presidente da Escola de Equitação, o maior compromisso é assistir famílias de baixa renda, para proporcionar melhor qualidade de vida para as crianças.

1.3 Procedimentos metodológicos

1.3.1 O *corpus* de análise

Ao definirmos como objeto os discursos sobre a universalização da educação inclusiva presentes na meta 4 do Plano Municipal de Educação do município de Caetité-Ba e as ações implementadas pelo município para materializar esses discursos, o *corpus* de análise se constitui por documentos oficiais, quais sejam: Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Plano Estadual de Educação – PEE (2015-2025), Plano Municipal de Educação – PME (2015- 2025), discursos dos sujeitos da gestão municipal e demais respondentes dos questionários, entrevistas e dos discursos científicos construídos com base no estado da arte. A materialidade do *corpus* de análise se dá nos discursos oficiais, nos discursos científicos e nos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O Quadro 1, seguinte, sintetiza informações a respeito dos documentos oficiais analisados, em relação à legislação e instâncias responsáveis.

Quadro 1 - Documentos analisados

Documento	Lei	Instância
Plano Nacional de Educação (2014-2024)	Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014	MEC/SEC
Plano Estadual de Educação da Bahia (2016-2026)	Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016.	SEC/BA
Plano Municipal de Educação – Caetité-BA (2015-2025)	Lei nº 789, de 22 de junho de 2015.	SECM/Caetité-BA

Fonte: Produzido pela pesquisadora (2018).

1.3.2 Sujeitos da pesquisa

A definição dos sujeitos que integram a pesquisa orienta-se pela análise do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Caetité-BA, que possibilitou a identificação dos sujeitos que melhor se aproximam dos discursos e da organização para a implementação da meta 4 do PME. Neste sentido, pensar os sujeitos, “[...] trata-se, portanto, de pensar o sujeito como um objeto historicamente constituído sobre a base de determinações que lhe são exteriores” (REVEL, 2005, p. 84). Esses sujeitos estiveram diretamente envolvidos no processo de construção, implementação e monitoramento das estratégias do PME – meta 4.

Ao evidenciar a importância do sujeito e o seu lugar de fala, Foucault ressalta que “[...] as posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos, [...] é preciso somar as posições que o sujeito ocupa na rede de informações” (FOUCAULT, 2017, p. 63). Considerando o lugar de fala, os enunciadores serão caracterizados com a letra (L) seguida de um número, conforme apresentamos no Quadro 2, adiante, os sujeitos respondentes desta pesquisa.

Quadro 2 - Sujeitos participantes da pesquisa

Sujeitos da Pesquisa
L1 - Secretária Municipal de Educação (01)
L2 - Gerente de Acompanhamento e Planej. Pedagógico (01)
L3 - Presidente do Conselho Municipal de Educação (01)
L4 - Associação Anjo Azul
L5 - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)
L6 - Representantes do Monitoramento da Meta 4 - Fórum Municipal (01)

Fonte: Documento Final do PME – Município de Caetité-BA (2015).

Como parte integrante desta pesquisa, foram selecionados e fixados documentos que normatizam, por meio de incisos, parágrafos de leis, decretos e pareceres, que constituem a temática da pesquisa: Educação Especial na perspectiva da inclusão. Esses documentos compõem a construção metodológica e são utilizados para análise, sendo caracterizados como leis, decretos, resoluções, emendas constitucionais, os quais constituem as análises deste trabalho, apresentados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Documentos Regulamentadores

Nº	Documento normativo	Descrição	Órgão expedidor/ano	Instância
01	Constituição da República Federativa do Brasil	“[...] institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social [...]” (BRASIL, 1988).	BRASIL Ano: 1988	Federal
02	Declaração de Salamanca	“[...] trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”. Marco Internacional para a Educação Especial.	Organização das Nações Unidas – ONU Ano: 1994	Internacional
03	Política Nacional de Educação Especial	Orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994).	MEC/SEESP Ano: 1994	Federal
04	LDBEN nº 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	BRASIL Ano: 1996	Federal
05	Decreto nº 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853/89 que: Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades.	Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Ano: 1999	Federal
06	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, especializado complementar ou suplementar à escolarização.	BRASIL Ano: 2001	Federal
07	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva	Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.	MEC/ SECADI Ano: 2008	Federal
08	Lei nº 13.146 LBI	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Presidência da República Casa Ano: 2015	Federal

Fonte: Produzido pela pesquisadora (2019).

1.3.3 Instrumentalização da pesquisa

A descrição dos procedimentos e dispositivos utilizados no percurso da investigação busca conferir o caráter científico e o rigor acadêmico a que se prestou esta pesquisa. O trabalho iniciado após a aprovação do projeto pelo Conselho de Ética foi organizado em cinco etapas de procedimentos: constituição do *corpus* de análise, levantamento do referencial teórico, análise documental, entrevista, questionário e análise dos dados.

1.3.4 Questionário

A instrumentalização da pesquisa deu-se com uso de questionários para a obtenção de informações que contribuam para as análises, dando aos enunciadores a possibilidade de comodidade e sem a interferência do pesquisador nas proposições. Segundo Gil (2008, p. 121), o questionário é um importante instrumento de construção de dados, pois “[...] as respostas irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa”. Há uma preocupação por parte do autor quanto aos cuidados na elaboração do questionário, que sinaliza a assimilação de sua eficiência para a obtenção dos dados e verificação dos objetivos, clareza na determinação da forma e do conteúdo das questões, dentre outros fatores a serem observados em sua elaboração.

A aplicação de questionário semiestruturado, observados os elementos anteriores, possibilitou garantir o anonimato das respostas, trazendo ainda comodidade ao enunciador, visto que pôde respondê-lo em espaço e tempo que julgasse convenientes, no período de fevereiro a abril de 2019. O questionário foi elaborado com o intuito de analisar os discursos sobre a universalização da educação inclusiva presentes na meta 4 do PME no município de Caetitê-BA e as ações implementadas pelo município para materializar esses discursos, levando em consideração os seguintes eixos temáticos: a) universalização do ensino para os alunos com deficiência; b) as ações realizadas pelo município para o acesso do aluno, público-alvo da educação especial no ensino comum.

Os 03 enunciadores do questionário foram selecionados a partir de critério prévio, que prevê a atuação junto à secretaria de educação, proximidade com a temática da Educação Especial, atuação junto ao público-alvo da educação especial e representação no Fórum Municipal de Educação frente à meta 4 do PME. O questionário desta pesquisa é composto de 11 perguntas discursivas, que foi entregue em mãos aos respondentes representantes da

educação especial no Fórum Municipal de Educação. Junto com ele foi entregue, assinado e recolhido o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A) e o Termo de Autorização (Apêndice B). Todos os questionários foram devidamente respondidos e devolvidos (Apêndice C).

1.3.5 Entrevista

A entrevista foi utilizada com vistas a aproximar o pesquisador do enunciador, com o objetivo de fazer fluir um diálogo que permitisse eleger e fomentar elementos de discussão e apropriação de informações significativas para a pesquisa. Para Gil (2008), a entrevista é uma forma de interação social e uma forma de diálogo com o entrevistado, fonte de informação. Para Lüdke e André (1986), “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Dentre as vantagens elencadas por Gil da entrevista, estão:

[...] a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (GIL, 2008, p. 110).

A entrevista foi elaborada com 11 questões abertas, a fim de possibilitar um certo grau de liberdade enunciativa aos participantes. Assim, foram levados em consideração os discursos que emergem nas vozes dos sujeitos e do seu lugar de fala, o seu posicionamento, implicações e subjetivações.

As entrevistas foram realizadas de fevereiro a abril de 2019 (Apêndice D). Foram gravadas em áudio e transcritas, tornando-se parte da constituição do *corpus* de análise. As entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade dos participantes e realizadas em local calmo, silencioso e sem interrupções. Para a realização das entrevistas, foram selecionados 03 enunciadores de acordo com a proximidade e responsabilidade na execução e monitoramento da implementação da meta 4 do PME, no município de Caetité-BA. Nestas condições, foram entrevistadas: a Secretária Municipal de Educação, a Gerente de Acompanhamento e Planejamento Pedagógico, a Presidente do Conselho Municipal de Educação. Os sujeitos participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

cujo objetivo é proteger o participante da pesquisa e o pesquisador, além de agregar validade à pesquisa. O TCLE foi apresentado em duas vias, uma cópia para o pesquisador e outra para o participante. Com a assinatura do TCLE, os sujeitos responderam às questões individualmente, em data previamente marcada e de acordo com a disponibilidade do participante.

2 O DISCURSO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

[...] a materialidade é constitutiva do enunciado: ele precisa ter uma substância, um suporte, um lugar, uma data, isto é, uma determinada materialidade repetível [...] (GREGOLIN, 2006, p. 93).

O objetivo desta seção é mapear a emergência dos discursos acerca da educação inclusiva na política educacional brasileira, dentro de um contexto histórico que possibilitou o surgimento dos enunciados fixados no campo da Educação Especial. Dessa forma, buscamos localizar as políticas de Educação Especial, a partir da Constituição Federal de 1988, as relações entre a Educação Especial e as políticas públicas para a Educação. Em seguida, mapeamos os contextos da Educação Inclusiva que envolvem o objeto de pesquisa. Nesse percurso, pretendemos adotar os dispositivos de poder e governamentalidade como aporte para a compreensão e desenho das trajetórias e linhas que formam a rede de informações.

O discurso em torno da Educação Especial remonta a uma trajetória que faz recortes em tempos e espaços determinados. É povoado por muitos objetos e sujeitos que dão tons e intensidades às coisas ditas. O que nos interessa é o olhar crítico, o estranhamento do cotidiano, expondo recortes de tempo. Neste sentido, damos visibilidade a emergência dos discursos sobre inclusão, ainda na compreensão de integração social da pessoa com deficiência. Esta sofreu várias adequações até chegar à forma que a conhecemos hoje, uma inclusão com condições de acessibilidade. Este modelo tem sua primeira grande força nas críticas à institucionalização, modelo adotado até a década de 90, cuja concepção médica propõe o tratamento e isolamento da pessoa com deficiência e sua medicalização em instituições segregadoras.

Com base no histórico de um amplo processo de continuidade e descontinuidade, é importante contextualizar os fatos e as reivindicações que promoveram, a longo prazo, o discurso da educação sob uma perspectiva inclusiva.

As primeiras iniciativas de proteção à pessoa com deficiência, sua reabilitação e capacitação para o convívio social ocorreram por meio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), fundada em 1955, após a Primeira Guerra Mundial e posteriormente, pela Convenção nº 159 de 1983. No período pós-guerra, contabilizavam-se 50 milhões de mortos, 6 milhões de judeus exterminados em campos de concentração nazistas e um número incontável de pessoas mutiladas que voltavam a seus países de origem. A criação da OIT está associada à necessidade de mão de obra para ocupar as vagas de trabalho diante do grande

número de mortes, e chama a atenção o interesse na reabilitação profissional dessas pessoas. Segundo Aranha (2001), havia um forte interesse em diminuir os gastos com instituições que prestavam serviços de assistência às pessoas com deficiência e anseio do sistema econômico em tornar ativa qualquer mão de obra possível.

Esse contexto pós-guerra é marcado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em dezembro de 1948, legitimada pela Organização das Nações Unidas (ONU), com a criação de mecanismos capazes de “[...] proteger o homem contra o homem, as nações contra as nações sempre que o homem e as nações se arroguem o poder de violar direitos” (BRASIL, 1994).

Para Tonello (2001), apesar de não constituir uma lei, a declaração é utilizada para nortear as decisões tomadas pela comunidade internacional. É um texto de referência ética que estabelece os direitos naturais de todos os seres humanos, independentemente de nacionalidade, cor, sexo, orientação religiosa e política. Destaca-se a interferência da Organização das Nações Unidas que impôs aos países-membros a instituição de políticas sociais para o tratamento as pessoas com deficiência.

Podemos inferir, desse modo, que os discursos podem ser conhecidos através da história e pela história, “[...] na constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior da história e que é a cada instante fundado e refundado pela história” (FOUCAULT, 2009, p. 10), revelando que as concepções acerca da deficiência vão sofrendo alterações, de acordo com o contexto histórico, social, político e econômico de cada época e, de acordo com a aceitação das bases morais e científicas de cada sociedade.

Na década de 1960, segundo Nozu (2013), a pressão contrária à ideia de institucionalização, que já se acumulava desde o final da década de 1950, ganhou forças em diferentes direções motivadas pelos mais diversos interesses, mas com uma intenção em comum: favorecer a recuperação das pessoas com deficiência para o convívio social. Nesse sentido, pensar “[...] que os portadores⁹ de deficiências poderiam aprender não era mais suficiente, e passou a ser uma preocupação adicional [...] investigar “o que”, “para que” e “onde” eles poderiam aprender” (MENDES, 2010, p. 14).

É nessa efervescência de reflexões e críticas sobre os direitos humanos e das minorias (MENDES, 2010) que o discurso da normalização marcou a relação da sociedade e a pessoa

⁹ O termo “portador de deficiência” caiu em desuso por sua inadequação, visto que o verbo portar nos remete a algo que se carrega e pode, posteriormente, ser descartado, associa a deficiência à ideia de fardo e não a uma condição (MAZOTTA, 2005).

com deficiência. Segundo a normalização, a pessoa com deficiência seria inserida na sociedade de modo a adquirir as condições mais próximas possíveis do que se julgava normal e as práticas de desinstitucionalização começaram a se destacar no discurso da educação especial (ARANHA, 2001). Em outras palavras, adequar os indivíduos ao comportamento desejável por meio de políticas públicas que justifiquem uma ação de governo. Este

[...] manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governo é a manifestação ‘visível’, ‘material’, do poder (VEIGANETO; LOPES, 2007, p. 953).

Conforme Lasta e Hillesheim (2014, p. 142), “[...] a normalidade se constitui um padrão inventado para delimitar os limites da existência e a partir do qual se pode estabelecer a normalidade [...] instituindo-se políticas públicas, bem como práticas de normalização e controle”. Assim, os discursos produzem sujeitos de determinado tipo, assujeitados, mediante relações de saber e poder que os distanciam em relação à norma e às políticas públicas, atendendo às bases morais aceitas ou estabelecidas pela sociedade em determinado tempo.

2.1 A educação inclusiva na ordem do discurso

A Constituição Federal de 1988, marco histórico da redemocratização do Brasil, conhecida como Constituição Cidadã pelo movimento de diversos grupos e representações da sociedade brasileira, das minorias, dentre eles os grupos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e de onde emergem discursos de igualdade e cidadania, preconiza, em seu artigo 205, “[...] que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo prover o desenvolvimento humano, a formação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Vale ressaltar que o inciso I do Artigo 206 versa sobre o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o inciso II do artigo 208 enfatiza a educação ao afirmar que o Estado deve garantir “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular” (BRASIL, 1988), o que nos permite compreender a vontade de verdade “[...] no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por um sistema de exclusão” (VEIGANETO, 2017, p. 102-103). Observam-se, nestes dispositivos, três elementos que limitam esse discurso e empreendem um processo de exclusão em sua constituição. Segundo Ferreira

(2006), a educação especial surge como “atendimento educacional especializado”, delimita o público-alvo ao “portador de deficiência” e expõe como local institucional de atendimento “preferencialmente a rede regular de ensino”.

A título de esclarecimento, cabe destacar que a educação especial é entendida como modalidade de ensino, com possibilidade de atendimento educacional especializado, mas com atuação em casos mais severos (CARVALHO, 2012). Para refletir sobre os diversos significados e interpretações das políticas e práticas no campo da educação especial, Nozu (2013) exemplifica com o enunciado ‘preferencialmente’; segundo este autor, a partir da análise do advérbio ‘preferencialmente’, presente no inciso III do artigo 208 da Constituição Federal, destaca-se a atuação das escolas especiais como possibilidade de atendimento e escolarização em casos mais severos de deficiência e transtornos, uma vez que ‘preferencialmente’ não quer dizer exclusivamente.

É neste sentido que, para Foucault, “[...] o discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 2017, p. 103). Os princípios de dignidade e cidadania, presentes no dispositivo da Constituição Federal, revelam uma vontade de verdade na presença do público-alvo da educação especial na Constituição Cidadã, porém não se percebem elementos que fundamentam uma base de sustentação para as mudanças – necessárias à participação e ao desenvolvimento de todos.

Ao contrário do que se pensa, o discurso da inclusão escolar por meio de documentos normativos tem seu surgimento, segundo Mendes (2006), no movimento pela inclusão nos Estados Unidos, que, devido à força de penetração dessa cultura, ganhou a mídia e o mundo ao longo dos anos 1990. De acordo com esta autora, em meio a reformas gerais na educação dos Estados Unidos, que ocorreram nos anos de 1980, surgiram dois movimentos que focalizaram a educação especial, sendo estes responsáveis pelo surgimento da inclusão escolar: “[...] o Regular Education Initiative (Will, 1986) e o Full Inclusion (Gartner & Lipsky, 1989; Stainback & Stainback, 1994)” (MENDES, 2006, p. 393). Esses pesquisadores apresentavam visões distintas de como a inclusão deveria acontecer, enquanto “[...] Will (1986) defendia que todos os alunos deveriam ser inseridos nas classes comuns das escolas comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separado” (MENDES; MALHEIROS, 2012, p. 393), para

[...] (Gartner & Lipsky, 1989; Stainback & Stainback, 1994), que se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do

quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos (MENDES; MALHEIROS, 2012, p. 393).

A nossa análise conduz a esse “*vir a ser*” da educação inclusiva, que, para Ainscow e Ferreira (2003), surge atrelada às preocupações com o atendimento educacional especializado para as crianças com deficiência e tomou corpo na defesa da melhoria da educação para todos.

As relações estabelecidas entre a educação especial e as políticas públicas trazem o movimento de subjetivação da educação inclusiva como acontecimento discursivo que se consolida na agenda do movimento de “educação para todos”, que tem como marco a Declaração de Jontiem, Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), onde se reafirma o direito de todos à educação. É preciso compreender esse acontecimento discursivo dentro da perspectiva de que “[...] é o discurso que constitui a prática, de modo que tal concepção materialista implica jamais admitir qualquer discurso fora do sistema de relações materiais que o estruturam ou constituem” (VEIGA-NETO, 2017, p. 45).

É sob esta perspectiva que Oliveira, Correia e Rabello (2011, p. 21) entendem que “[...] as discussões provenientes do movimento de educação para todos [abriria] espaços para que esse novo paradigma se ampliasse para além dos espaços anteriormente circunscritos [...]” e o movimento de inclusão tomasse fôlego para buscar um projeto de escola pública que possibilitasse a todos o acesso à cultura, a ferramentas para construção do conhecimento e formação da pessoa para participação social e democrática na sociedade.

Na égide desse discurso da “educação para todos”, a Declaração de Salamanca vem alavancar o discurso da educação inclusiva sob a proclamação de que as escolas devem se transformar para receber todos os alunos com necessidades especiais, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras (BRASIL, 1994).

Há, na Declaração de Salamanca, a afirmativa de que as escolas de ensino comum que se pautem em uma orientação inclusiva “[...] proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimorem a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (BRASIL, 1994, p. 01).

Este enunciado traz consigo um jogo de verdade que chama atenção à economia que o sistema educacional obtém com a proposta de educação inclusiva “[...] na vontade de dizer o discurso verdadeiro – o que é que está em jogo senão o desejo liberto do poder pela necessidade da sua forma, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa [...]” (FOUCAULT, 2012b, p. 05), já que seu princípio é que “[...] todas as crianças aprendem

juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (BRASIL, 1994, p. 01).

Outro fator de destaque, de acordo com Mendes (2010, p. 105), é que no cenário histórico-político em que nos encontrávamos, a “[...] sociedade inclusiva passou a ser considerada como um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a configurar como parte integrante e essencial desse processo”.

Essa manutenção do estado democrático na sociedade de controle atua no plano institucional para a produção das normas sobre o homem enquanto indivíduo e no plano estatal enquanto espécie. Neste sentido, os dispositivos da biopolítica e do biopoder para Foucault “[...] tem, pois, duas séries: corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado” (FOUCAULT, 2005, p. 210).

Dessa forma, os dispositivos normativos são compreendidos como estratégias biopolíticas para controle da população e disciplina dos corpos. Em contrapartida, a resistência dessa população demarca seus espaços e as políticas públicas nessa dinâmica estão constantemente mudando; à medida que se transformam atendem às novas políticas.

A publicação, em 1994, da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) traz em seu bojo o “Ingresso dos alunos portadores de deficiência e de condutas típicas no ensino regular **sempre que possível**” (BRASIL, 1994, p. 49, grifo nosso). Ao destacar o trecho ‘sempre que possível’, identificamos o dispositivo biopolítico presente no enunciado, uma vez que, segundo Veiga-Neto e Lopes (2007), as políticas de inclusão são mecanismos de condutas, sejam da ordem da população ou do disciplinamento do corpo. Elas estão a serviço do ordenamento e da normatização do indivíduo.

Assim, na Política Nacional de Educação Especial a educação especial é definida como um processo de “[...] desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (BRASIL, 1994, p. 17). Nesta concepção, entende-se que todas as pessoas dentro dessas condições necessitam da educação especial. É preciso exercer um controle que possa limitar suas ações e impor-lhes uma ordem determinada. Para Foucault, implica dizer que

[...] o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um

organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e “celular”, mas também natural e “orgânica” (FOUCAULT, 2014, p. 153).

Dessa maneira, estes corpos são distribuídos em espaços de controle, onde “[...] se possa isolá-los e localizá-los; [...] É preciso ligar a distribuição dos corpos, a arrumação espacial do aparelho de produção e das diversas formas de atividades de distribuição dos postos” (FOUCAULT, 2010, p. 142). No caso desta concepção de educação especial, essa distribuição engloba todas as pessoas com deficiência e a oferta dos serviços de atendimento em abrangência a todos os níveis e graus de ensino, seja em classes hospitalares, comuns, especiais, centros, salas de recursos multifuncionais, dentre outras (BRASIL, 1994).

No que se refere à inclusão escolar, o texto da PNEE (1994) é considerado um atraso, pois prevê a chamada “integração instrucional”, um processo que seleciona para ingresso em classes do ensino comum as crianças com deficiência, desde que estas “[...] possuam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas da classe comum, no mesmo ritmo que os demais alunos”.

Como efeito dessa relação de poder, dois processos são produzidos: de um lado o *assujeitamento* pela produção do sujeito pelas relações de poder; e do outro lado, o processo de *subjetivação* pela constituição do sujeito de si mesmo. Neste sentido,

[...] as duas instâncias não podem ser tomadas de forma estanque ou em separado: todo processo de constituição subjetiva é um assujeitamento, é forjado como efeito das relações de poder nas quais se é envolvido; mas é porque se é constituído sujeito aí, nestas relações, que se pode agir sobre si mesmo, transformar-se (RESENDE, 2018, p. 2015).

Transitando neste teor normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em dezembro de 1996, inova ao apresentar um capítulo específico para a educação especial. Em seu artigo 58, define a educação especial como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, estabelece e reitera o disposto na Declaração de Salamanca sobre o atendimento ser “[...] feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. Ao mesmo tempo, pode ser descrita como “[...] o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e modelagem das condutas das pessoas” (FIMYAR, 2009, p. 05).

Todo o cenário das políticas normativas constitui estratégia para o desenvolvimento da governamentalidade. Recentemente, tem-se atribuído maior espaço à sociedade de controle, que tem conquistado espaço no poder disciplinar (VEIGA-NETO, 2008). Assim, o aprofundamento do conhecimento sobre o público-alvo da educação especial é pré-requisito para sua inserção nas estratégias biopolíticas de manipulação e controle produzidos na governamentalidade. Neste sentido, para Lopes (2011, p. 9),

[...] a governamentalidade está voltada para as individualidades na relação com a população. O objetivo é salvar, proteger (de perigos internos e externos), educar/disciplinar, ordenar, vigiar, acompanhar, assegurar, gerir um a um, tendo como alvo o conjunto da população. Trata-se de construir ações sobre a (e visando à) condução das ações de homens livres.

Tendo em vista tal compreensão, a LDBEN 9.394/96 dispõe, no artigo 59, as seguintes prerrogativas para a educação especial:

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

A LDBEN 9.394/96, ao mesmo tempo que, em meio a um eferescente discurso inclusivo, surge para consolidar as propostas da Declaração de Salamanca, deixa brechas para a continuidade de uma proposta de integração e confere ao sujeito e as suas condições específicas a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Entendemos a integração segundo Mrech (1999): como uma prática seletiva, na qual o aluno com deficiência deve se adequar aos parâmetros da normalidade exigidos pela sociedade, privilegiando o conceito médico da deficiência. A inclusão, ao contrário, considera a necessidade de auxílio ao aluno com deficiência para dominar habilidades e conhecimentos para sua vida futura, defende a oferta e manutenção de serviços que permitam a garantia de condições para o acesso ao ensino comum.

Nestas condições, o artigo 59 da LDBEN 9.394/96 prevê que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com deficiência, em seus incisos I e II,

[...] I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica

para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados [...] (BRASIL, 1996).

Tais conceitos são reforçados pelo Decreto nº 3.298 de 1999 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Lei nº 7.853/89, e define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades, reconhecendo, pelo menos em termos legais, a garantia da igualdade de condições para o seu desenvolvimento nos diferentes níveis de ensino.

Nesta mesma linha, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 2 de setembro de 2001, verifica, na longa trajetória da Educação Especial, a necessidade de se reestruturar os sistemas de ensino, de modo a organizá-los para dar respostas mais efetivas às necessidades de todos os alunos. As Diretrizes, com base em diferentes estudos realizados no âmbito da educação e ensino, trazem dois grandes temas: 1) a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno com deficiência; e 2) a formação de professores.

Esta normativa tem como fundamento a organização dos sistemas de ensino para se aproximar dos pressupostos e práticas pedagógicas da educação inclusiva, atendendo aos dispositivos legais que a precedem, e como princípios a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania.

Nas Diretrizes, a educação especial é identificada como modalidade que perpassa os diferentes níveis da educação escolar – Básica Fundamental e Ensino Médio, a Educação superior, definindo ainda as demais modalidades, como a EJA, a educação profissional e a educação indígena. Baseia-se na concepção do atendimento educacional especializado e não deve ser entendida como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas, sim, como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino.

As Diretrizes propõem ainda a discussão sobre o papel social da escola e a presença do compromisso da educação para todos no projeto político-pedagógico da escola, valorizando a diversidade dos alunos e a criação de espaços inclusivos.

Em linhas descontínuas, pontuamos elementos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, transcorridos vinte anos da aprovação da Constituição Federal de 1988, com a qual iniciamos este texto. Essa lei tem seu discurso “[...] fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 5). Neste sentido, propõe uma definição do público-alvo da educação especial através de mecanismos contextualizados e não individuais. Desse modo, são alunos da educação especial “[...] aqueles que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que em interação com diversas barreiras podem ter reduzida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15). Para compreendermos este quadro de biopoder como forma de governo, não podemos pensar a inclusão separada da exclusão, pois, para Veiga-Neto e Lopes (2007), as políticas de inclusão são mecanismos de condutas, de disciplinamento do corpo. Estas estariam, assim, a serviço da normatização do indivíduo.

A educação inclusiva na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) carrega o discurso da transversalidade da educação especial, no sentido de atender a todos os níveis de ensino, etapas e modalidades; garantir o Atendimento Educacional Especializado; promover formação de professores e demais profissionais da educação para o AEE; fomentar a participação da família; e articular as políticas públicas (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI propõe a articulação entre a Educação Especial e a proposta pedagógica da escola, reforçando o seu caráter complementar e suplementar e não substitutivo da escolarização do ensino comum. Por isso, um dos focos desta política é o AEE, que tem como função “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11). O atendimento especializado deve ser oferecido em turno oposto ao ensino comum, na própria instituição em que o aluno estuda ou em instituições que realizem o serviço especializado. Estes elementos fazem funcionar o governo como aparição “‘visível’, ‘material’ e manifesta do poder”, por meio das políticas públicas voltadas para o ordenamento do “‘indivíduo-corpo e do indivíduo-espécie” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 9).

Ao propor a garantia de direitos fundamentais e a inclusão de todos no ensino comum, em um combate a qualquer tipo de discriminação, a política busca ressignificar a identidade do aluno da educação especial. Neste ponto, a política não tem apresentado consensos sobre o

que seja melhor para as pessoas com deficiência (PAN, 2008). Os argumentos sobre os processos discriminatórios estão direcionados para os serviços de apoio oferecidos fora da escola comum. Estes se tornam, nesses discursos, os responsáveis pelas práticas de discriminação e exclusão das pessoas com deficiência. Em contrapartida, ao reafirmar o discurso “de que as diferenças são normais” (ONU, 1994, p. 4), esvazia-se a divisão discursiva normal/anormal nas práticas educativas e afirma-se o atual modelo de inclusão assumido pelo Estado Brasileiro – a inclusão total (CAIADO, LAPLANE, 2009; MENDES, 2006).

Ao ressignificar a identidade do público-alvo da educação especial sob a atribuição de garantir seus direitos e combater qualquer tipo de discriminação “[...] e ao afirmar a normalidade na diferença, a política tem tratado a questão da identidade com seu apagamento e não com sua afirmação. Se a igualdade de oportunidade deve ser assegurada pelo direito à diferença, essa diferença deve ser reconhecida e não apagada” (PAN, 2008, p. 104). Desta forma, segundo Veiga-Neto (2003, p. 29),

[...] toma-se o que é diferença por um prisma que precisa homogeneizar para permitir a igualdade, quando, do contrário, o outro é preciso ser reconhecido como ele mesmo; há uma diversidade que precisa ser respeitada. O que se deve atacar é o discurso moralizante que estipula uma desigualdade em cima das diferenças.

No contexto desse debate imediato à publicação da PNEEPEI (2008), as discussões culminaram em uma celeuma que ainda gera profundos debates e indefinições permeadas pelas concepções “inclusionistas” e “inclusionistas totais” (MENDES, 2006). Para esta autora, o surgimento de concepções tão extremistas na literatura dispõe duas posições sobre o processo de inclusão,

[...] a proposta de inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado, estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais) (MENDES, 2006, p. 394).

Em 2018, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) foi atingida pela proposta do MEC de sua revisão, sob a alegação

de avaliá-la e atualizá-la. Ao apresentar uma proposta de atualização em 25 de junho de 2018, o então Ministro da Educação do governo Temer, Rosieli Soares, faz um panorama da educação especial no Brasil, apresentando dados que, segundo ele, resultaram na necessidade de atualização da política. Ainda de acordo com a nota do MEC, o objetivo é que sejam abertos fóruns de discussão até que o MEC tenha uma proposta e a coloque em consulta pública. No entanto, a revisão põe em divergência grupos antagônicos que defendem os direitos das pessoas com deficiência, além de uma reivindicação acirrada de outras categorias da educação e justiça, uma vez que querem participar das discussões sobre o que será modificado, fortalecido e implementado na política, com a garantia de que aspectos positivos e consolidados não sejam extintos.

A PNEEPEI representa a política de educação das pessoas com deficiência adotada pelo Brasil, a inclusão total; as entidades que defendem a manutenção desse modelo de inclusão se pronunciaram e cobraram, junto ao MEC, um amplo debate, uma consulta pública a gestores, professores e demais categorias diretamente ligadas ao processo inclusivo. Segundo o MEC, o objetivo é promover a “inclusão efetiva e não apenas a matrícula”, além da “[...] acessibilidade plena a todos os recursos que viabilize o crescimento e aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2018). No entanto, essas proposições positivas não diminuem a desconfiança. O Movimento Interfórum da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) se posicionou através de uma carta de reivindicações sobre a necessidade de maior participação de diferentes atores no processo de avaliação e atualização da PNEEPEI e uma justificativa para esta iniciativa (MIEIB, 2018).

O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Unicamp, coordenado pela professora Dr^a Maria Tereza Eglér Mantoan, lançou um texto no qual expõe os avanços promovidos pela PNEEPEI e questiona a intencionalidade da proposta de atualização de um documento que, apesar de estar no seu décimo ano de vigência, continua atual e atuante junto aos interesses das pessoas com deficiência. Segundo o texto, “[...] toda e qualquer mudança em uma política pública pressupõe que a orientação de seus documentos originais esteja defasada, esgotada” (MANTOAN, 2018, p. 8); o que não se aplica à referida lei, como descrito no mesmo texto: “[...] tirou o Brasil de um atraso de 30 anos, ao adotar a matriz teórica do Modelo Social” (MANTOAN, 2018, p. 9). Os diferentes sujeitos podem ser evidenciados pela “[...] situação que lhe é possível ocupar em relação aos diferentes domínios ou grupos [...] ele é o sujeito que questiona [...]” (FOUCAULT, 2017, p. 63) e seus discursos indicam suas posições em sua rede de informações e lugares institucionais que ocupam.

No bojo da luta para garantir os direitos da pessoa com deficiência, manifesta-se, no final dos anos 2000, a primeira proposta do Estatuto da Pessoa com Deficiência no âmbito do Congresso Nacional. Esta instituição aprova a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência no Brasil, no ano de 2008, e passa a compor o ordenamento jurídico nacional, que inicia os debates com grupos diretamente envolvidos com a proposta, por meio de reuniões, audiências públicas, seminários e atividades que visavam adequação do texto da proposta do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em acordo com a Convenção. Fruto desse intenso debate, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13146 de 2015), após 15 anos de tramitação. Este novo Marco Legal é composto por 127 artigos, tendo grande parte das alterações ou inovações propostas entrando em vigor em 02 de janeiro de 2016.

No tocante à educação, a LBI traz, em seu Art. 27, a educação como direito da pessoa com deficiência e a seguridade de sistemas inclusivos de educação, buscando alcançar o máximo de desenvolvimento possível, segundo a característica de cada um, seus interesses e necessidades de aprendizado. A deficiência é compreendida como externa ao indivíduo e surge pela falta de acessibilidade do meio, o que tem como resultado uma série de desvantagens atribuídas às pessoas com deficiência, demonstrando a falta de preparo da sociedade em se organizar para atender a um desenho universal que permita a convivência de pessoas que estão fora do contexto dominante. Destacamos, no Art. 28, inciso II, o “[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, p. 32).

Baseados nesse novo conceito da deficiência, atrelado à garantia de acesso e recursos propostos pela LBI, apoiamo-nos na ideia de Veiga-Neto que destaca “[...] os vários dispositivos que operam a seletividade na escola, a avaliação sistemática [...], na forma de sabatina, provas, pareceres, arguições, observações, dentre outras” (VEIGA-NETO, 2003, p. 29) e toda essa maquinaria permitiu que a escola criasse um vasto campo de exclusão naturalizada. Ainda segundo Veiga- Neto (2004, p. 31), é na escola “[...] que se constituem as condições e possibilidades para que todo um conjunto de formas de pensar e práticas, que tanto incluem como excluem, se estabeleçam naturalmente”.

Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a nova lei busca consolidar, em um só texto, grande parte da legislação existente sobre o tema, com o mérito de estar regulamentada pelo disposto jurídico da Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência.

Apesar de expor um copilado de tudo que já foi exposto em termos de legislação, até agora, e haver tantos outros que não foram apresentados neste texto, a LBI traz alguns elementos que merecem destaque. O direito à educação faz parte do capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão, nos artigos 27 ao 30.

No art. 28, podemos destacar a inovação da lei nº 13146/2015, que estabelece em seus incisos:

- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015, p. 34-35).

Ao estabelecer no inciso XIV a inclusão de conteúdos nestas modalidades de ensino, visa assegurar o que dispõem a PNEPEI (BRASIL, 2008) e o PNE (BRASIL, 2014) sobre um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida. Ao garantir no inciso XVII a oferta de profissionais de apoio, reafirma a importância do suporte à aprendizagem, mas também do respeito às necessidades específicas de cada indivíduo.

Outro aspecto de destaque está no inciso XVIII, parágrafo § 1º:

- Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015, p. 36).

Ademais, com a proibição das cobranças de taxa adicional por parte das instituições privadas, a LBI preconiza a obrigatoriedade do cumprimento do preceito constitucional que determina que os estabelecimentos particulares de ensino devem seguir as leis gerais da educação nacional. Seguindo as orientações da Nota Técnica nº 15/2010 (MEC/CGPEE) e as disposições da Lei nº 12.764/2012, no artigo 7º, determina-se multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos ao “gestor escolar, ou autoridade competente, que recursar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista ou qualquer outro tipo de deficiência”.

Diante disso, a LBI, reconhecida como a legislação mais completa e atual sobre inclusão escolar, traz um constructo em que a genealogia proposta desloca a questão da diferença dela mesma, por si mesma, para seu entorno.

Assim, no contexto apresentado, foi possível elucidar alguns caminhos percorridos pelos enunciados ao longo do processo de constituição dos saberes acerca da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial e suas proposições na condição de política pública de atenção a essa população. Os elementos ponderados convergem para a necessidade de um profundo conhecimento sobre a concepção de inclusão escolar adotada pelo Estado brasileiro e suas consequências para o público atendido pelas políticas implementadas.

3 DISCURSO DE ‘UNIVERSALIZAÇÃO’ NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO PNE, PEE E PME

[...] o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão. [...] o poder não se aplica aos indivíduos; passa por eles [...] (FOUCAULT, 1992, p. 183).

O objetivo desta seção é apresentar e discutir as estratégias da meta 4 dos planos de educação PNE, PEE e PME na versão 2014-2024, tomando como referência de análise os marcadores de acesso e serviço ‘continuum’, que, neste estudo, melhor identificam a possibilidade de universalização do ensino comum para o público-alvo da educação especial.

Aprovado sob a lei nº 13.005, de junho de 2014, pelo Congresso Nacional, o PNE estabelece as metas e diretrizes para a educação nacional pelo período de 10 anos. Sua tramitação foi complexa, com início em 2010 e aprovação após quase quatro anos, com várias emendas e uma forte participação da sociedade civil. Neste processo, muitas foram as disputas de concepção acerca da educação e sociedade, relação entre público e privado, qualidade da educação, financiamento, gestão democrática, diversidade e educação, sendo essas as discussões que permearam o processo de aprovação do PNE. Margeado por tensões e ambiguidades, vários embates se concentraram na relação diversidade e educação, que sinalizou a universalização do atendimento escolar e da inclusão do público-alvo da educação especial no ensino comum, bem como as parcerias entre instituições públicas e instituições confessionais, filantrópicas e comunitárias, e estão traduzidos em várias estratégias do PNE.

Em um contexto geral, o PNE avança quando propõe as seguintes diretrizes para o plano, conforme o Art. 2º, incisos:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 01).

Outro avanço a ser sinalizado diz respeito aos mecanismos de avaliação do plano, que preveem o monitoramento e avaliação processual, conforme o art. 5º, inciso 1º: “[...] a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas [...]” (BRASIL, 2014, p. 44). De acordo com a Linha Base do Inep, o monitoramento

[...] configura-se uma relação segundo a qual os estudos a serem empreendidos pelo Inep durante a vigência do PNE 2014-2024, além de aferir a evolução no cumprimento das metas do Plano, deverão servir como subsídio para o monitoramento contínuo e para as avaliações periódicas da execução do PNE e do cumprimento de suas metas (BRASIL, 2016, p. 16).

Cabe destacar que atendendo ao art. 5º já foram realizados pelo Inep dois monitoramentos, conforme publicação deste órgão: Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento (2014-2016) e o Relatório do 2º Ciclo de monitoramento (2017-2018).

O PNE é composto por 20 metas e 254 estratégias e a efetivação destas metas está atrelada, segundo Dourado (2017), a um cenário de proposições que se diferenciam do cenário da materialização, haja vista que são muitas variantes nas concepções em disputa.

Um fator que tem contribuído para o entrave no cumprimento das metas do PNE está ligado ao cenário político atual, que inelutavelmente afetou seu andamento, desarmando as expectativas iniciais em torno do plano (DOURADO, 2017). Trata-se de um contexto de crise política, gerada pelo golpe que destituiu a presidente Dilma Rousseff, crise econômica e aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, num momento em que era necessária a ampliação dos investimentos em educação e, em reverso, houve o congelamento dos gastos pelo período de 20 anos, demonstrando o desinteresse político em efetivar uma educação de qualidade e universalizada.

Evidencia-se, neste contexto social e econômico, uma problematização das questões relacionadas à garantia de um sistema inclusivo, as implicações do PNE no atendimento especializado, e chama a atenção o cenário atual e as restrições econômicas existentes. Desse modo, deparamo-nos com a

[...] tradição de fazer política, na qual os interesses de grupos específicos prevalecem sobre os interesses da coletividade, acarreta uma série de percalços como a não compreensão das propostas por quem vai vivenciá-la no cotidiano da escola, a adesão por obrigação, não por consciência dos princípios balizadores e, até mesmo, a inadequação da proposta com a realidade (COSTA; LEME, 2015, p. 2).

A especificidade da educação especial, atrelada ao processo de inclusão, é uma das preocupações permanentes nas discussões, revelando “lacunas a serem preenchidas no campo das políticas de inclusão nos próximos anos” (VINENTE; DUARTE, 2015, p. 148), sendo compreendidas, em um dispositivo de governo, por diferentes discursos que, articulados em enunciados científicos, justificam a implementação de medidas educativas e de administração em instituições envolvidas no processo (LASTA; HILLESHEIM, 2014).

Diante disso, quando analisamos diferentes estudos que tratam da meta 4 na perspectiva de perceber os avanços na efetivação das estratégias do PNE, bem como os elementos que dificultam sua execução, verificamos que os estudos se referem, com grande frequência, às dificuldades encontradas pela insuficiência de dados para o monitoramento adequado das estratégias propostas. Neste sentido,

[...] vale ressaltar que, no caminho para o cumprimento da meta do PNE, há um obstáculo fundamental a ser superado. Os dados disponíveis atualmente não são suficientes para o monitoramento dessa meta. As pesquisas populacionais, domiciliares e escolares oficiais não utilizam definições técnicas compatíveis entre si. Dessa forma, não é conhecido o universo da população, cujo atendimento deve ser monitorado (CRUZ; MONTEIRO, 2016, p. 42).

No campo discursivo, as políticas públicas são práticas que forjam os objetos dos quais tratam (FOUCAULT, 2005), e suas regras submetem os sujeitos. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) versa sobre a universalização do acesso à educação básica e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2014, p. 55), como proposta de educação inclusiva.

A universalização, na condição de conceito, segundo o dicionário Rocha (1996, p. 627), significa “[...] Tornar universal; generalizar”. No contexto educacional, a universalização da educação inclusiva ganha o mesmo significado de universalizar, generalizar, ampliar o acesso aos espaços educativos comuns. Nesse sentido, essa universalização tem como prerrogativa a ampliação de acesso dos alunos com deficiência às salas de ensino comum em todo país de forma a garantir uma educação para todos.

Contudo, entendemos que uma educação universalizada deverá atender às especificidades educacionais de cada indivíduo e, para tanto, os profissionais da educação devem ter formação inicial e continuada, os prédios escolares com estrutura adequada e adaptada, serviços de atendimento educacional especializado, equipe multifuncional, recursos,

proposta pedagógica e curricular com inserção e adequação para o público-alvo da educação especial, para além do acesso e matrícula em sala de aula. Para Mendes, Viralunga e Zerbato (2014, p. 72), “[...] a inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola [...]”.

Apreendemos, portanto, da afirmação de Mendes, Viralunga e Zerbato (2014), que a inclusão escolar deve contemplar um saber qualificado, que transcenda o acesso e a presença na classe comum, contemplando uma rede de apoio com uma efetiva interlocução entre os serviços ‘*continuum*’, nas diversas áreas de conhecimento.

No entanto, o modelo de inclusão ideal é discutido amplamente por diferentes movimentos e estes não têm conseguido dialogar, fazer concessões e alianças para a construção de um sistema inclusivo com qualidade, de forma a ampliar e aperfeiçoar os serviços educativos (OLIVEIRA; CORREIA; RABELLO, 2011). As concepções predominantes partem, por um lado, da ideia de “inclusão total” que considera a escola espaço de socialização, de acesso ao conhecimento historicamente produzido e um local para confrontar valores através do acesso à cultura; todos os alunos devem estar incluídos na escola regular; a escola precisa ser capaz de assegurar aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos. Já a “inclusão restrita” parte do princípio de que o paradigma inclusivo é mais importante que a velocidade com que todos os alunos vão ser incluídos. É essencial, nesta concepção, que os alunos sejam assistidos com os serviços e recursos necessários para seu desenvolvimento e aprendizagem. Ainda, para esses autores, a inclusão restrita chama a atenção para “[...] o fato de que a generalização e uso banalizado do termo podem gerar desilusões e no que se refere às crianças [...] negligências” (OLIVEIRA; CORREIA; RABELLO, 2011, p. 24). Compreendemos, assim, que a inclusão escolar é influenciada mais amplamente por esses dois modelos.

O PNE fortalece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva por meio de inúmeras estratégias que traduzem a efetivação da política, resultantes de grandes embates durante sua tramitação.

As estratégias referentes à meta 4, de um modo geral, operam e regulamentam normas que, na genealogia foucaultiana, revelam peculiaridades de formas de poder, com o objetivo de tornar indivíduos e populações disciplinarmente dóceis; por meio de mecanismos de normalização, o poder assume formas regionais e concretas extremamente eficazes. Para Foucault (2010, p. 161),

[...] construir uma máquina cujo efeito será levado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. Essa exigência se traduz de várias maneiras.

É nesta maquinaria de controle e poder que se encontra o Plano Nacional de Educação, que, ao tomar como base o pensamento genealógico, desloca a questão da diferença de si mesmo para o seu entorno, pois é ali que se constituem as condições e possibilidades para se pensar as práticas, que tanto incluem quanto excluem, e se estabelecem naturalmente (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

Analisar a meta 4 desses documentos significa pensar os modos de subjetivação, bem como as tecnologias do sujeito, uma vez que estão sob a tutela dos sistemas de ensino a organização das condições de acesso, os recursos pedagógicos e o favorecimento da comunicação para a aprendizagem, valorizando as diferenças, a fim de atender as necessidades educativas de todos os alunos (BRASIL, 2008).

Neste sentido, conforme previsto pelo PNE, no Art. 8º, “[...] os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação ou adequar os planos já aprovados em lei [...]” (BRASIL, 2014); o Estado da Bahia aprovou em 11 de maio de 2016 o Plano Estadual de Educação em consonância com a Constituição Federal 1988 e a Lei Federal que aprova o PNE. Na mesma matriz do PNE, o PEE tem como diretriz, no Art. 2º: “[...] III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase no desenvolvimento integral do sujeito, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BAHIA, 2016).

Dentre as metas elaboradas ou adequadas à realidade da Bahia, o Plano Estadual de Educação traz diretrizes articuladas no sentido de ampliar e promover garantias de um sistema educacional inclusivo. O plano prevê a ampliação dos serviços de salas multifuncionais; a promoção de articulação entre diferentes serviços integrados de saúde, assistência social, pedagogia, dentre outras metas que viabilizam no contexto do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala comum um processo inclusivo que se pretende satisfatório.

Assim como no PNE, o PEE tem sua execução vinculada aos investimentos previstos na meta 20, que pretende “[...] pactuar o Estado com os municípios, sob o aval do regime de colaboração com a União, na formulação de estratégias que assegurem novas fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (BAHIA, 2016, p. 26). Contando com tais investimentos, sofre com o impacto

causado pelo congelamento dos recursos por 20 anos, pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que impõe limites para os investimentos nas políticas sociais, incluindo a educação.

Também, em atendimento ao previsto pela lei 13.005/2014, que aprova o PNE, o município de Caetité-BA realiza avaliação e atualização do PME sob a Lei nº 789, de 22 de junho de 2015. Norteador da política educacional pelos próximos 10 anos, o PME atende à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9394/96, consoante com as diretrizes e metas do PNE e do PEE.

No que se refere à meta 4 do PME, a ampliação e apresentação das estratégias visam equiparar o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos público-alvo da educação especial. A meta é constituída de 37 estratégias que versam desde a contabilização de repasses, ampliação de acesso e serviço ‘continuum’ até o desenvolvimento social.

As estratégias da meta 4 nos diferentes Planos de Educação, PNE, PEE e PME, se apresentam dentro de uma dinâmica assertiva de acesso, financiamento, serviço ‘continuum’, pesquisa e formação, fiscalização e monitoramento. Essa rede de informações possibilita conhecer como se inscreve o processo inclusivo no Brasil e o desenho de “[...] um lugar inclusivo que responda às necessidades e exigências de um sistema educativo, econômico, social, político e cultural de indivíduos identificados em grupos específicos [...]” (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 145).

Ao nos debruçar sobre os Planos de Educação PNE, PEE e PME, observamos uma convergência entre as estratégias propostas. A meta 4 desses planos prevê a ‘universalização’ do ensino comum para o público-alvo da educação especial. As estratégias convergem para uma ampliação dos serviços, na maioria dos planos, com pouco foco na formação de professores e profissionais da educação e com financiamento ainda restrito. A nosso ver, a demanda manifesta para esse público requer oportunidades iguais de aprendizagem e escolarização, as quais dependem da coexistência do ensino comum e dos serviços ‘continuum’ especializados, uma vez que a oferta dos serviços adequados às necessidades dos alunos nem sempre será a modalidade da educação regular (OLIVEIRA; CORREIA; RABELLO, 2011, p. 24).

Desse modo, a compreensão da universalização proposta pelo PNE para o público-alvo da educação especial perpassa pelas estratégias que revelam os discursos, as fragilidades e perspectivas do documento. No Quadro 4, a seguir, apresentamos as estratégias da meta 4 do PNE, como estão distribuídas, com destaque para os marcadores de acesso, financiamento, serviço ‘continuum’, pesquisa e formação, fiscalização e monitoramento. Buscamos, por critério, agrupar as estratégias de acordo com a temática de abrangência: a) estratégias com

perspectiva de acesso; b) estratégias com perspectiva de serviços; c) estratégias de formação e pesquisa; d) estratégias de fiscalizar e monitorar; e) estratégias com perspectivas de financiamento.

Quadro 4 - Estratégias da meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Estratégia	PNE
	Perspectiva
4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade;	Financiamento
4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a <u>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</u> , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;	Acesso
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;	Acesso/Serviço
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;	Serviço
4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;	Pesquisa/Formação
4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;	Serviço

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do <u>art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005</u> , e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;	Serviço
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;	Acesso
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;	Fiscalizar/ Monitorar
4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;	Pesquisa/ Formação
4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;	Pesquisa/ Formação
4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;	Serviço
4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;	Serviço
4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;	Fiscalizar/Monitorar
4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;	Fiscalizar/Monitorar
4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de	

formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;	Pesquisa/Formação
4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;	Serviço
4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;	Serviço
4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo	Serviço

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base no PNE 2014-2024 (2018).

As estratégias com perspectiva de acesso estão diretamente ligadas à universalização, conforme conceito destacado anteriormente. Promover o acesso do público-alvo da educação especial à escola comum é tema central na meta 4 do PNE, no entanto, três estratégias, 4.2, 4.3 e 4.8, direcionam para um público mais específico e em condições de negação de qualquer tipo de exclusão.

Já previsto na LDBEN nº 9394/96, o acesso de crianças de 0 a 3 anos na educação básica, a estratégia 4.2 dispõe sobre estender a garantia desse direito, em demanda manifesta pelas famílias, às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Quanto à estratégia 4.3, apesar de se caracterizar pela oferta de um serviço, compreendemos que a oferta dos serviços das salas de recursos multifuncionais e da formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas comunidades do campo, indígenas e quilombolas seja a oportunização do acesso a esse público ao ensino comum. Haja vista que o acesso dessas comunidades ao sistema de ensino comum já é comprometido por diferentes fatores, como: transporte, questões climáticas, extrema pobreza, difícil acesso, dentre outros. Nesta estratégia do PNE, a formação de professores e as salas de recursos são condições para a ampliação do acesso ao ensino para alunos oriundos das comunidades do campo, indígenas e quilombolas.

A estratégia 4.8, ao preconizar a garantia da oferta de educação inclusiva vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência, fortalece o acesso a instituições públicas ou privadas de ensino, uma vez que “[...] a limitação de oportunidade para desenvolver autonomia, cria prejuízos sociais e de aprendizagem para a vida [...]” (SILVA, 2008, p. 68).

As estratégias com perspectiva de serviços, em especial a 4.4, 4.6, 4.7, 4.12, 4.13, 4.17, 4.18, 4.19, versam desde a oferta de salas multifuncionais, classes e serviços especializados, a programas de acessibilidade arquitetônica, educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), assistência social e de saúde, dentre outras demandas do público a que atende.

As salas de recursos multifuncionais aparecem aqui com certa frequência, e isso é compreensível, uma vez que este tem sido, na maioria das regiões do Brasil, o serviço que viabiliza a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, fornecendo recursos e adaptações que favorecem o acesso à sala de aula.

As estratégias de formação e pesquisa, 4.5, 4.10, 4.11 e 4.16, visam fomentar a pesquisa e formação de profissionais para o trabalho com a educação especial na perspectiva inclusiva. Ao estimular, por exemplo, na estratégia 4.5, a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, tem-se um campo empírico para a produção de conhecimento e a articulação para produção de saberes que contribuirão para pesquisas voltadas ao desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino-aprendizagem e das condições de acessibilidade, conforme estratégia 4.10. Neste sentido, segundo a estratégia 4.11, deve-se promover a formulação e reformulação de políticas públicas que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, que requeiram medidas de atendimento especializado.

É substancial, neste aspecto da formação, destacar a importância da meta 4.16, que versa sobre o incentivo à inserção nos cursos de licenciatura e de formação para profissionais da educação dos saberes necessários à inclusão e ao atendimento especializado, uma vez que são esses profissionais que estarão nas escolas e vivenciarão o cotidiano de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Aspecto inovador no PNE (2014-2024) são as estratégias que elegem a fiscalização e o monitoramento da execução das metas. O Art. 5º da lei 13.005/2014, que institui o PNE e

prevê que as suas metas serão objeto de monitoramento e avaliações periódicas, nomeia as seguintes instâncias para realizá-los: Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação. Dourado (2017) destaca que o Artigo 5º da Lei do PNE, além de atribuir responsabilidades às diferentes instâncias no monitoramento e avaliação, também determina que a cada 2 anos, ao longo do período de vigência do Plano, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publique estudos sobre a evolução no cumprimento das metas. Esse monitoramento contribui para a tomada de medidas para possíveis entraves na efetivação das estratégias.

Elemento de acirradas disputas no contexto de tramitação do PNE, o financiamento é parte estrutural e resulta na garantia de exclusividade do recurso para o setor público, a ampliação de recursos para a educação (10% do PIB até 2024). Na meta 4, a estratégia de financiamento prevê o repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com cômputo duplicado da matrícula na educação básica e no AEE.

O golpe no financiamento teve impacto pelos ajustes e reformas na política e na economia nacional, adotadas, sobretudo, a partir de 2016, com os retrocessos adotados pelo governo ilegítimo, por meio da Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que dispõe sobre o limite em investimentos nas políticas sociais, incluindo a educação, contrapondo as disposições das Conferências Nacionais de Educação e do PNE, que advogam pela ampliação dos recursos para a educação (DOURADO, 2017).

Percorridas todas as estratégias do PNE, demonstrando sua importância no contexto de efetivação e materialização da meta 4, vislumbramos a redistribuição deste discurso por meio dos planos estaduais e municipais, como forma de “[...] manter ou modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que estes trazem consigo” (FOUCAULT, 2012b, p. 12).

Os planos se apresentam com características de instrumentos de inclusão, que valorizam as conquistas do público-alvo da educação especial até aqui, e fortalecem a hipótese de que a universalização da educação para as pessoas com deficiência requer um aparato de serviços que viabilizem o acesso, mas também a permanência com igualdade de oportunidade para a aprendizagem. Neste sentido, Valadão (2011, p. 21) afirma

[...] adotar diretrizes políticas com vistas à inclusão escolar não implica em propor a destruição do que existe. Deve-se respeitar e manter o princípio de

colocação no tipo de serviço educacional minimamente restritivo, o que implica em manter um ‘continuum’ de serviços que permita a colocação nos vários tipos de provisões, conforme os dispositivos legais em vigor.

Assim, no processo de governamento da escola, destacam-se as políticas públicas de educação, que formam o conjunto de práticas discursivas e não discursivas¹⁰ que constituem o sujeito. Para Lopes (2009), o discurso da inclusão é uma invenção contemporânea, uma prática política de governamentalidade que age sobre a conduta dos indivíduos em relação a uma população. A inclusão funciona como um

[...] dispositivo de poder: um poder sobre a ação das pessoas, um poder que incita, constitui o que deve ser saber e que move suas ações para a participação numa operação que não cessa até que todos sejam atingidos, atravessados e, finalmente, engajados em um modelo de sociedade que passa a existir na/pela norma (LASTA; HILLESHEIM, 2011, p. 94).

Nesse contexto, as políticas públicas propositivas no PNE estão inseridas no campo das relações de poder e governamentalidade, visando à criação de um conjunto de dispositivos reguladores, buscando um determinado grau de normalização de indivíduos ou grupos marcados pela diferença.

No sentido de cotejar essa evolução no cumprimento da meta 4, os discursos sobre universalização presentes no PNE tornam-se ferramenta elegível para reconhecer o discurso aqui tomado a partir da compreensão do enunciado “[...] na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado [...]” (FOUCAULT, 2012b, p. 34).

Como o enunciado “universalização” pressupõe uma “[...] vontade de verdade, por fim, apoiando-se numa base e numa distribuição institucionais, tende a exercer sobre os outros discursos – continuo a falar da nossa sociedade – uma espécie de pressão e um certo poder de constrangimento” (FOUCAULT, 2012b, p. 4-5).

É nesse sentido que a compreensão da universalização, proposta institucionalmente, requer um aprofundamento, visto que, para além de universalizar, é preciso reconhecer as especificidades que estão atreladas aos diferentes públicos atendidos pela educação especial e que se inserem no contexto de inclusão. Para Foucault (2017, p. 63), “[...] é preciso somar as

¹⁰ “O discurso é uma prática que relaciona a língua com ‘outras práticas’ no campo social. [...] as práticas discursivas se caracterizam de algum modo como elo entre discurso e prática. É no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – que essa crítica vai buscar as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofreram” (AZEVEDO, 2013, p. 156-158).

posições que o sujeito pode ocupar na rede de informações [...]”. Dessa forma, o movimento de universalização empreendido no PNE sofre a interposição de diversos grupos da sociedade mobilizados a fim de arregimentar questões que fundamentem a expectativa das entidades em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Esse movimento caracteriza-se pela

[...] resistência que se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder. Assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte (REVEL, 2005, p. 74).

Ancorados no discurso de universalização, compreendemos as ambiguidades que permearam o processo de elaboração e aprovação da meta 4 do Plano, assumindo uma configuração complexa. O PNE (2014-2024) expressa um alargamento de poder dos representantes de setores que defendem a perspectiva educacional das pessoas com deficiência, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), que prevê para os sistemas de ensino uma organização para o acesso, com recursos e favorecimento da comunicação, para que sejam atendidas as necessidades educativas de todos os alunos, em um mesmo propósito educacional.

Essas condições, atreladas à acessibilidade, podem assegurar, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas e na edificação, bem como as barreiras nas comunicações e informações, um processo inclusivo que valide as oportunidades de equidade.

A interposição do discurso da “universalização preferencialmente na rede regular de ensino”, em articulação entre poder e saber, onde “[...] os saberes se engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade de poder” (FOUCAULT, 2012a, p. 10), ocorrem num momento em que, na esteira das dificuldades de materialização das metas e de seu monitoramento, surge a investida do MEC para a atualização da PNEEPEI, o que mobilizou grupos e instituições em defesa dos direitos da pessoa com deficiência.

Portanto, diante do movimento das relações entre os enunciados analisados e a política de universalização da educação para as pessoas com deficiência, é relevante destacar que a escolarização deve ter por prerrogativa contemplar o acesso, a permanência e a aprendizagem. Daí a importância exercida por um grande contingente de pessoas, instituições e movimentos, que requerem do poder público o oferecimento de um efetivo serviço de atendimento integrado à escolarização dos alunos com deficiência na escola comum.

4 UNIVERSALIZAR E INCLUIR: DISCURSOS E AÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ-BAHIA

[...] Gostaria de passar em revista não somente esses discursos, mas ainda a vontade que os conduz e a intenção estratégica que os sustenta (FOUCAULT, 2018, p. 13).

A centralidade desta seção fundamenta-se na análise dos discursos sobre a universalização da educação inclusiva na meta 4 do Plano Municipal de Educação (PME) em Caetité-BA e as ações para a materialização desses discursos, tomando como base teórico-metodológica para análise as teorizações e postulados do filósofo francês Michel Foucault. A contribuição de Foucault para esta análise está pautada nos dispositivos e proposições em torno dos saberes, do exercício do poder e da governamentalidade, para refletir sobre o processo de constituição dos discursos.

Considerando a governamentalidade relevante na análise empreendida nesta pesquisa, destacamos o sentido que ganha como “[...] modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 1995, p. 247). Nessa perspectiva, a governamentalidade define o controle e modelagem dos sujeitos e suas condutas sociais por meio de diferentes técnicas para a criação de sujeitos governáveis; agrega, para tanto, o biopoder, que é identificado por dois princípios: a tecnologia da disciplina e a tecnologia da biopolítica. O exercício do poder está, portanto, vinculado, no biopoder, à disciplina do corpo e manipulação dos sujeitos para torná-los dóceis e úteis; e, em outro aspecto, na biopolítica, pois centra-se na vida de uma população, controla eventos, gerencia riscos sociais, produz efeito de massa (FOUCAULT, 2010).

A análise do enunciado ‘universalização’ empreendida na seção anterior teve como propósito compreender sua genealogia, perfazendo as concepções que subjetivam os saberes, além de identificar o posicionamento, as ações e os discursos nelas implicados para estabelecer a sua materialização na meta 4 do PME do município de Caetité-BA (versão 2015-2025). Desse modo, os saberes produzidos sobre universalização da educação inclusiva constituem-se como espaço de produção do discurso e de sua distribuição pelos sujeitos e seu lugar de fala.

Para a organização e apresentação dos dados analisados nesta seção, optamos por dividi-los em três subseções de análise: O contexto de materialização do PME; Conhecendo o

PME: uma articulação entre acesso e serviços; e O PME nos discursos dos sujeitos: ações e concepções.

Destacamos que os resultados apresentados não pretendem apontar o que é verdadeiro ou falso, mas, sim, as políticas que governam e regem esses discursos e que, em uma rede de saber, poder e governamentalidade constroem suas contradições e sentidos. Compreendemos que as políticas que governam não estão limitadas à noção do poder administrativo, ao fato de ser conduzido pelo outro, mas, para pensar nas políticas públicas, “[...] entre o governo de si e o governo do outro, essa hesitação entre a obediência de ser conduzido pelo outro e a construção de si mesmo [...]” (RESENDE, 2018, p. 216), e do seu espaço de atuação.

As discussões, a seguir, levaram em consideração a análise dos discursos de universalização apresentados nas estratégias da meta 4 do PME, a identificação e análise das ações para materialização da educação inclusiva no município de Caetité-BA, considerando a articulação entre acesso e ‘serviço continuum’. Neste estudo, o acesso é qualificado não só pela obrigatoriedade da matrícula, mas pela permanência com condições pedagógicas de aprendizagem, que promovam um ensino com equidade, respeitando a diversidade. O serviço ‘continuum’ se qualifica pelo apoio à escolarização do aluno público-alvo da educação especial, de forma complementar ou suplementar, caracterizando-se por uma rede de apoios, envolvendo profissionais, recursos e serviços específicos para atender a especificidade de cada sujeito. A nosso ver, os serviços de apoio são condicionantes para a materialização do discurso de universalização da educação inclusiva no contexto da escola comum.

4.1 O contexto de materialização do PME

O município de Caetité, atendendo às prerrogativas do Art. 8º da lei 13.005/2014, que aprova o PNE, realiza avaliação e atualização do Plano Municipal de Educação (PME) sob a Lei nº 789, em 22 de junho de 2015. Orientador da política educacional pelos próximos 10 anos, o PME atende à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9394/96, consoante com as diretrizes e metas do PNE.

As estratégias da meta 4 do PME estão distribuídas de acordo com as especificidades de atendimento e, desse modo, revelam os saberes inclusivos empreendidos em sua construção. O acesso é previsto para a população de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos, faixa etária de escolarização obrigatória, e também para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, como confirmamos na estratégia 4.2, que pretende

[...] promover, no prazo de vigência deste Plano, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (CAETITÉ, 2015).

No intuito de ampliar o debate sobre o discurso de universalização e as ações de materialização desse discurso, na condição de vontade de verdade elegível no PME, para subsidiar a implementação da universalização da educação inclusiva no município de Caetité, propomos uma visualização do mapeamento que identifica a proporção das escolas que sinalizam em seu quadro de matrículas, a existência de alunos com deficiência inclusos nas redes de ensino. Os dados referentes à Rede Municipal, Rede Estadual e Rede Privada podem ser visualizados, respectivamente, nos Quadros 5, 6 e 7, adiante.

Quadro 5 - Alunos incluídos na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal - Dados de Matrícula censo/2018

Dependência Administrativa		Educação Especial (alunos incluídos)					
Município		Educação infantil		Ensino Fundamental		EJA	Total de alunos inseridos
	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Ensino Fundamental		
	1	15	172	36	27	251	

Fonte: Deed/Inep/MEC (2018).

Quadro 6 - Alunos incluídos na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Estadual - Dados de Matrícula censo/2018

Dependência Administrativa		Educação Especial (alunos incluídos)						
Estado		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Técnica de Nível Médio		EJA		Total de alunos inseridos
	Anos finais	Ensino Médio	Curso Técnico Integrado	Curso Técnico Integrado na modalidade – EJA Nível Médio	EJA - Ensino Fundamental	EJA - Ensino Médio		
	05	04	01	03	03	08	24	

Fonte: Deed/Inep/MEC (2018).

Quadro 7 - Alunos incluídos na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Privada. Dados de Matrícula censo/2018

Dependência Administrativa		Educação Especial (alunos incluídos)				
Privada		Educação Infantil		Ensino Fundamental		Total de alunos inseridos
		Creche	Pré-Escola	Anos iniciais	Anos finais	
01		05	12	2		20

Fonte: Deed/Inep/MEC (2018).

Como podemos observar nos dados dos quadros 5, 6 e 7, a materialização da meta 4 e da estratégia 4.2 pode ser vislumbrada na presença de alunos público-alvo da educação especial nas unidades de ensino do município de Caetité. Destacamos, em uma escala maior, na rede pública municipal, a oferta nos anos iniciais; na rede pública estadual, nos cursos de Ensino Médio Regular e no Ensino Profissional, observamos uma demanda reduzida, justificada no caso de Caetité, por ser recente o processo de inclusão, somado às dificuldades de permanência desse público nas classes comuns pela falta de recursos e serviços adequados para sua aprendizagem. Desses dados emergem os questionamentos: a) como se dá o acesso desse público à educação básica?; b) em que condições sua permanência se estabelece?; c) quais serviços são oferecidos com efetividade que provam a equidade de condições para o acesso à aprendizagem? São muitas as questões que vão surgindo no campo da pesquisa, as quais não será possível responder agora, no entanto, as reflexões que propomos sobre os discursos de universalização poderão contribuir para novos estudos que contemplem estes novos saberes. Seguimos evidenciando, por meio dos dados do quadro 5, que na rede particular o número de alunos inclusos é significativo, se considerarmos o quantitativo de matrículas geral que é de 1.654 alunos, entre creche, pré-escola, ensino fundamental e médio. Apesar do alto custo financeiro para as famílias, existe uma demanda comum aos pais pela busca de um atendimento mais individual.

Por isso, entendemos que o acesso dessa população ao ensino comum e os novos saberes necessários para a inclusão estão em diálogo com as estratégias de serviços e recursos que irão potencializar a universalização da educação inclusiva ao público-alvo da educação especial, como enfatiza Kauffman (2003):

[...] a igualdade de oportunidades de aprendizagem e escolarização para pessoas com necessidades especiais depende da coexistência das modalidades de atendimento regular e serviços especializados. Tendo em vista que, para esse autor, a prestação de serviços adequados a necessidades dos alunos nem sempre será modalidade da educação regular.

Para promover uma política pública de educação que contribua para a inclusão de alunos com deficiência na escola comum é preciso ampliar as redes de serviços que favoreçam a aprendizagem, a permanência e a terminalidade¹¹. No caso do Atendimento Educacional Especializado, que tem sua primeira aparição na Constituição Federal de 1988 e seu significado se define como serviço de apoio complementar ou suplementar à escolarização do aluno com deficiência, sua oferta pode ocorrer na escola comum ou em salas especiais. Nessa modalidade estão inseridos os serviços de apoio condicionantes para a materialização do discurso de universalização da educação inclusiva.

Tendo em vista o discurso de universalização por meio do acesso, ele surge como vontade de verdade elegível no PME de subsidiar a implementação de ações para a educação inclusiva no município de Caetité-BA. Os dados da rede municipal revelam as aproximações e subjetivações dos sujeitos público-alvo da educação especial diante dos saberes constituídos por meio da meta 4 do PME.

Desse modo, observamos no Quadro 8, a seguir, que as escolas municipais, em grande número, recebem alunos público-alvo da educação especial e essa distribuição ocorre em função da localização das escolas, atendendo à zona urbana e diferentes comunidades na zona rural, conforme distribuição ilustrada no quadro seguinte.

Quadro 8 - Unidades de Ensino da rede Municipal com alunos incluídos - Matrícula 2019

Nº	UNIDADE ESCOLAR	ZONA RURAL/ZONA URBANA	ALUNOS
01	EAAI	ZONA URBANA	09
02	EMPMTL	ZONA URBANA	10
03	GEMLT	ZONA URBANA	13
04	EEZSG	ZONA URBANA	07
05	EMPS	ZONA URBANA	02
06	EMDAO	ZONA URBANA	40
07	CRP	ZONA URBANA	01
08	GEMCP	ZONA URBANA	17
09	GEMNL	ZONA URBANA	24
10	GEMB	ZONA URBANA	12

¹¹ É uma certificação de conclusão de escolaridade, fundamentada em avaliação pedagógica, com histórico escolar que apresente de forma descritiva as habilidades e competências atingidas pelos educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Disponível em: <<https://profmarli.com-terminalidadeespecifica>>. Acesso: 03 jun. 2019.

11	GEWC	ZONA URBANA	14
12	GESOT	ZONA URBANA	15
13	GETBS	ZONA URBANA	09
14	EMDFBA	ZONA URBANA	03
15	GEJBG	ZONA RURAL	04
16	GEFHC	ZONA RURAL	01
17	NEMOM	ZONA RURAL	02
18	GEMG	ZONA RURAL	08
19	EMMS	ZONA RURAL	01
20	GEOT	ZONA RURAL	03
21	EPNIF	ZONA RURAL	01
22	EPENP	ZONA RURAL	01
23	GEDLC	ZONA RURAL	05
24	EDMRM	ZONA RURAL	16
25	NEJFP	ZONA RURAL	02
26	GEDO	ZONA RURAL	01
27	GEJMS	ZONA RURAL	03
28	EVCD	ZONA RURAL	02
29	GEACM	ZONA RURAL	02
30	CMZCT	ZONA RURAL	05
31	GELVF	ZONA RURAL	06
32	GEVCFC	ZONA RURAL	01
33	EMMASB	ZONA RURAL	01
34	GEPRS	ZONA RURAL	04
TOTAL DE ALUNOS INCLUSOS			
		ZONA URBANA	176
		ZONA RURAL	69
		TOTAL	245

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base no quadro de matrículas por escola da rede Municipal de Ensino. MEC/Inep/Deed (2019).

Conforme os dados anteriores, os alunos público-alvo da educação especial inclusos no ensino comum da rede municipal de Caetité perfazem um total de 245 (duzentos e quarenta e cinco), sendo 176 deles (cento e setenta e seis) da zona urbana e 69 (sessenta e nove) da zona rural. Deste quantitativo de alunos 120 (cento e vinte) apresentam laudo, ou seja, menos da metade, em relação aos 125 (cento e vinte e cinco) que não possuem laudo que ateste algum tipo de limitação e/ou deficiência. Porém inferimos a existência desse último grupo de alunos, com base na entrevista da enunciadora L2, que declara: “[...] estamos num universo de 7 mil e tantos alunos, desses aí são 350, 120 com laudos, então, assim, o crescimento em relação a essa questão foi muito grande [...]”, essa declaração remete a uma satisfação com o número de alunos com laudos médicos ou psicopedagógicos. L1, por sua vez, informa:

[...] cerca de 300 alunos, quer dizer 250/300 mais ou menos; oscila muito por conta do censo. Então o período que a gente está ali fechando o censo está em torno de 250, mas a gente chega a atender até 300 alunos na rede. Sendo que neste ano de 2019 [...] (L1).

Apoiados nessa vontade de verdade, a materialidade do discurso começa a se desenhar em ações que vislumbram o acesso dos alunos, público-alvo da educação especial, no contexto da educação inclusiva. O acesso do aluno à escola comum está presente nas estratégias e estão em ascensão nos discursos anteriores. No entanto, é possível observar que as enunciatórias L1 e L2, ao retratarem em suas entrevistas um registro maior que o elucidado pelo quadro de matrículas, levanta uma questão interessante: quem são os alunos sem laudo? Não sabemos. Mas, podemos supor que em um contexto de inclusão o aluno sem laudo não receberá o atendimento adequado à sua necessidade específica, não terá acesso aos recursos necessários à sua aprendizagem e, conseqüentemente, não terá uma aprendizagem significativa para o seu desenvolvimento educacional e social. Para (MORAIS, 2019, p. 20) os dados dos educandos sem laudo médico na análise gera um ponto de indagação em direção ao “[...] paradoxo inclusão/exclusão e invisibilidade. Trata-se de uma demanda presente no contexto escolar sem a devida identificação, diagnóstico e acompanhamento pedagógico específico”.

Diante da análise do PME, podemos afirmar que o discurso de universalização está atrelado aos serviços que viabilizam o acompanhamento do aluno no contexto da inclusão. Os saberes a serem construídos permeiam todas as estratégias referentes aos serviços, reafirmando-os como condição para garantir o acesso à escola, articulando dois momentos: primeiro, a redução das barreiras atitudinais, arquitetônicas e de comunicação; segundo, a introdução de ações e estratégias que correspondam às necessidades de aprendizagem didático-pedagógicas através do atendimento educacional especializado. Este atendimento deve ser garantido a todos os alunos, reconhecendo suas necessidades de acompanhamento.

A ampliação do acesso e sua permanência poderão ser asseguradas pela estratégia 4.3, que prevê uma intervenção junto a estes alunos, para garantir sua permanência com serviço de estimulação, tendo em vista “[...] Elaborar, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, um projeto bem estruturado entre as secretarias de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, visando garantir a intervenção precoce nas Instituições de ensino da Educação Infantil” (CAETITÉ, 2015).

Desse modo, o acesso ao ensino comum é reconhecido pelo PME como prerrogativa do direito à educação, previsto pelo Artigo 205 da Constituição Federal, e a escola é o espaço

onde ocorre, de forma estruturada, a conexão entre saber e poder. Como uma máquina de governamentalidade, segundo Veiga-Neto (2001, p. 4), a escola é “[...] um lugar atraente para implementar mudanças sobre a lógica social, que se pretendem necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico”. No que se refere à inclusão escolar, as contribuições de Foucault são importantes para articular a desconstrução do caráter normal/anormal atribuído ao público com deficiência e pensá-la como uma construção discursiva moderna. Neste ínterim, a inclusão como um ordenamento dos corpos por meio do acesso e de aproximação com o outro.

Essa problematização nos aproxima do postulado foucaultiano da Biopolítica, em que essa nova população (pessoas com deficiência) é, agora, entendida como um novo corpo, para o qual são necessários novos saberes. Para Veiga-Neto (2001), a grande novidade são os saberes que se ocupam de compreender as aproximações, as diferenças, suas regularidades e a partir destas estabelecer uma colaboração que culmine em um acesso potencial à escola comum, por meio de uma rede de informações e recursos de inclusão.

4.2 Conhecendo o PME: uma articulação entre acesso e serviços

No que se refere à meta 4, o PME ampliou o número de estratégias em relação aos planos PNE e PEE, perfazendo 37 (trinta e sete) estratégias ao todo. Essa ampliação é justificada pelo desdobramento das estratégias de acordo com os serviços relativos a áreas específicas de atendimento ou de deficiência, ou transtorno de desenvolvimento o que não significa uma maior efetividade das ações. Ao analisar essa ampliação, optamos por organizar os enunciados em: a) estratégias de financiamento e fiscalização/monitoramento, especificadas em nível geral “Monitorar o andamento das metas do Plano, Qualidade e avaliação”, e nível específico, “Formação de banco de dados e Monitoramento direto nas instituições de ensino”; b) estratégias de formação e pesquisa ampliadas para atender a parcerias locais; c) estratégias de promoção do acesso ao ensino comum; d) estratégias de serviços a serem prestados por área de atendimento ou especificidade de deficiência, ou transtorno de desenvolvimento. Esta organização encontra-se no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Estratégias do Plano Municipal de Educação (PME) Caetité-BA (2015-2025)

ESTRATÉGIA	PME
	PERSPECTIVA
4.1. Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública e privada que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.	Financiamento
4.2. Promover, no prazo de vigência deste Plano, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/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.	Acesso
4.3. Elaborar, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, um projeto bem estruturado entre as secretarias de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, visando garantir a intervenção precoce nas Instituições de ensino da Educação Infantil.	Serviço/Acesso
4.4. Garantir, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, a reestruturação progressiva do sistema educacional de ensino voltado para o equacionamento de políticas públicas de educação inclusiva, assegurando, a todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma escola regular que reconheça a singularidade, favorecendo seu desenvolvimento integral e a construção de sua autonomia.	Serviço
4.5. Implementar, durante a vigência deste plano, a equipe multiprofissional (fonoaudiólogo, assistente social, psicólogo, terapeuta ocupacional, psicomotricista, psicopedagogo, dentre outros) para atuar exclusivamente no âmbito educacional, em colaboração com os entes federativos.	Serviço
4.6. Garantir, durante a vigência deste plano, efetivação e/ou contratação de professor auxiliar de aprendizagem e cuidador, para fazer acompanhamento sistemático dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando a garantia de acesso e permanência à escola regular, observando e se fazendo cumprir a legislação vigente.	Serviço
4.7. Garantir, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, a aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado a quem necessitar.	Serviço
4.8. Disponibilizar, a partir do segundo ano de vigência deste plano, aos estudantes cegos e com baixa visão, livros didáticos falados, em Braille, em caracteres ampliados e/ou meios eletrônicos.	Acesso
4.9. Garantir, a partir da vigência deste plano, a presença de especialista em Braille com recursos e equipamentos (computador, impressora em Braille e software de impressão) para a preparação de todo material escolar, necessário nas unidades escolares, onde houver estudante com cegueira.	Serviço
4.10. Disponibilizar, a partir da vigência deste plano, computador adequado para uso do aluno nas salas de aula das unidades de ensino, onde exista estudante cego e com baixa visão.	Serviço
4.11. Ampliar, ao longo deste Plano, o quantitativo de salas de recursos multifuncionais e realizar a formação continuada aos profissionais da educação, de apoio e monitores para o AEE, nas escolas urbanas e do campo da rede pública de ensino.	Serviço
4.12. Promover, durante a vigência do PME, formações em serviços na área de Educação Especial, para os professores em exercício na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Ensino Superior.	Formação
4.13. Assegurar, durante a vigência deste Plano, através do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, a valorização do professor que possua formação específica e que esteja atuando nos diversos programas de educação especial.	Formação
4.14. Garantir e dar continuidade, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, a	

oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em salas de recursos multifuncionais e/ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública e privada de ensino, conforme necessidade identificada por meio de avaliação especializada.	Serviço
4.15. Manter e ampliar, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, parcerias com o Centro Estadual de Educação Especial de Caetité - CEEEC, articulando-o com instituições acadêmicas e com profissionais das áreas de Saúde, Assistência Social, Pedagogia e Psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da Educação Básica com os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	Pesquisa/ Formação
4.16. Manter e ampliar, a partir do primeiro ano de vigência deste PME, Programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas e privadas, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, por meio da adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva.	SERVIÇO
4.17. Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atender a diversidade humana, adaptando, gradativamente, os prédios escolares existentes e somente autorizar a construção e reformas, em conformidade com as normas técnicas da ABNT.	Serviço
4.18. Orientar, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, as Instituições de Ensino na execução de recursos financeiros para adequação do espaço físico, visando a acessibilidade arquitetônica, respeitando o que determina a legislação vigente.	Serviço
4.19. Revisar, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, o Projeto Político Pedagógico - PPP, incluindo no aporte teórico os marcos legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em todas as etapas e modalidades de Ensino.	Pesquisa/ Formação
4.20. Garantir, no prazo de vigência deste PME, a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos, em escolas, classes bilíngues e/ou escolas inclusivas, dando suporte aos profissionais da educação, habilitando-os com cursos na área da Educação Bilíngue (Libras), conforme termos do art. 22 do Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos Artigos. 24 e 30 da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência.	Serviço
4.21. Elaborar, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, uma proposta de Formação Continuada para os profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação e do Núcleo Regional de Educação/NRE-13, na área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.	Pesquisa/ Formação
4.22. Oferecer, a partir do segundo ano de vigência do PME, o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.	Serviço
4.23. Garantir, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, a oferta de Educação Inclusiva, para todos os estudantes público-alvo da Educação Especial, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência, promovendo a articulação pedagógica entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado - AEE.	Serviço
4.24. Fortalecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola regular e ao AEE, dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando garantir a permanência e o desenvolvimento escolar, 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 órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.	Fiscalizar/ Monitorar
4.25. Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, convênios com os entes federados (União, Estado e Município), visando uma parceria efetiva em prol de ações da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.	Serviço
4.26. Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, parcerias com Instituições de Ensino Superior e o Centro Estadual de Educação Especial de Caetité - CEEEC, para a realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de	Pesquisa/ Formação

acessibilidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	
4.27. Utilizar, durante a vigência deste Plano, os resultados das pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	Pesquisa/ Formação
4.28. Promover, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, entidades privadas (empresas) para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC), com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.	Serviço
4.29. Elaborar e aprovar, a partir do segundo ano de vigência deste plano, um Projeto de Lei para a regulamentação da profissão do professor auxiliar e do intérprete de Libras.	Serviço
4.30. Ampliar, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, em regime de colaboração com os entes federados, para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a equipe dos profissionais da Educação: professores do AEE, profissionais de apoio, auxiliares de aprendizagem, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdoscegos, professores de Libras prioritariamente surdos e professores bilíngues.	Serviço
4.31. Definir, no segundo ano de vigência deste Plano, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	Fiscalizar/ Monitorar
4.32. Criar, durante a vigência deste Plano, um sistema integrado de informações e/ou banco de dados, junto aos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, as informações detalhadas sobre o perfil dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	Fiscalizar/ Monitorar
4.33. Criar, no primeiro ano de vigência deste Plano, um sistema de monitoramento nas Instituições de Ensino, visando acompanhar o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial.	Fiscalizar/ Monitorar
4.34. Encaminhar às Universidades, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, a necessidade da inclusão nos cursos de Licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da Educação, componentes curriculares com referenciais teóricos, teorias de aprendizagem e dos processos de ensino aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	Pesquisa/ Formação
4.35. Manter e ampliar, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando o aumento das condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.	Serviço
4.36. Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, parcerias com as secretarias municipais de Educação, Desenvolvimento Social, o Núcleo Regional de Educação, ONGs, visando implementar um programa que viabilize a inserção das pessoas público-alvo da educação especial, no mundo de trabalho.	Serviço
4.37. Estabelecer, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, parcerias com o MEC (PRONATEC), a SEC (Superintendência da Educação Profissional) e as Organizações Não Governamentais para elaborar um programa de qualificação profissional para o público-alvo da Educação Especial.	Serviço

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base no PME (2015).

As estratégias elencadas anteriormente permitem-nos descrever e analisar os discursos sobre universalização da educação inclusiva, sendo de fundamental importância para refletir

se esse enunciado institucionalizado em um dispositivo normativo pode, de fato, contribuir para o acesso dos alunos, público-alvo da educação especial no ensino comum, do município de Caetité. Assim, apresentadas as estratégias referentes à meta 4 do PME e sua distribuição quantitativa nas diferentes categorias, passamos a identificar cada um dos enunciados que balizam a análise.

Ao analisar o enunciado estratégias de financiamento e fiscalização/monitoramento especificadas a nível geral, monitorar o andamento das metas do Plano e qualidade e avaliação em nível específico, de acordo com as demandas do município, a formação de banco de dados e Monitoramento direto nas instituições de ensino, observamos que estas abrangem 5 (cinco) estratégias, sendo uma de financiamento e quatro de fiscalização e monitoramento. Perfazendo o mesmo caminho do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE), no financiamento, a estratégia 4.1 prevê contabilizar as matrículas com vistas ao repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Enquanto na fiscalização e monitoramento as quatro estratégias, 4.24, 4.31, 4.32 e 4.33, tratam do acompanhamento do acesso à escola regular e ao atendimento especializado no município, da criação de banco de dados nos órgãos de pesquisa para detalhar informações e de perfil dos alunos em atendimento. A ampliação dessas estratégias pode ser observada pela proposta de monitoramentos específicos nas escolas e pela criação de banco de dados locais, nas estratégias 4.33 e 4.24.

O enunciado das estratégias de formação e pesquisa ampliadas atendendo as parcerias locais abrange seis estratégias e atende a uma reivindicação dos profissionais que trabalham diretamente no atendimento ao aluno com deficiência, isto é, formação para os serviços de AEE, bem como para atuação na escola comum. Neste caso, as estratégias atendem a realidade local de formação de parcerias para a formação de professores e a produção de saberes sobre inclusão. Isso pode ser visualizado na estratégia 4.15, que prevê a manutenção e ampliação da “[...] parceria com o Centro Estadual de Educação Especial de Caetité - CEEEC, articulando-o com instituições acadêmicas e com profissionais das áreas de Saúde, Assistência Social [...]” (CAETITÉ, 2015). Na meta 4.26, a mesma parceria com o CEEEC e instituições de Ensino Superior é reiterada para a “[...] realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva [...]” (CAETITÉ, 2015). Além de propor novamente a intersetorialidade na estratégia 4.36.

O acesso é expresso em 2 (duas) estratégias, 4.2 e 4.3, que compõem o enunciado estratégias de promoção do acesso ao ensino comum e que sinalizam para a universalização do acesso ao ensino comum dos alunos público-alvo da educação especial. Atentando para a meta 4.3, esse acesso se dá pela parceria intersetorial entre saúde, desenvolvimento social e educação, segundo o expresso na própria meta, para garantir a identificação e atendimento de crianças muito pequenas para o acesso à escolarização.

Ao analisar a ampliação das estratégias do PME de acordo com o enunciado serviços a serem prestados por área de atendimento ou especificidade de deficiência, ou transtorno de desenvolvimento, observamos, a título de exemplificação, que as estratégias 4.8, 4.9 e 4.10, apesar de separadas, tratam de serviços para alunos com deficiência visual, como vemos no trecho a seguir:

4.8. Disponibilizar, a partir do segundo ano de vigência deste plano, aos estudantes cegos e com baixa visão, livros didáticos falados, em Braille, em caracteres ampliados e/ou meios eletrônicos.

4.9. Garantir, a partir da vigência deste plano, a presença de especialista em Braille com recursos e equipamentos (computador, impressora em Braille e software de impressão) para a preparação de todo material escolar, necessário nas unidades escolares, onde houver, estudante com cegueira.

4.10. Disponibilizar, a partir da vigência deste plano, computador adequado para uso do aluno nas salas de aula das unidades de ensino, onde exista estudante cego e com baixa visão (CAETITÉ, 2015).

Os serviços propostos nas estratégias acima se referem ao atendimento à pessoa com deficiência visual (Baixa-visão/visão subnormal e Cegueira). A baixa-visão ou visão subnormal é caracterizada pela alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo e pode ocorrer em nível severo, moderado ou leve. Apresenta desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho. Nestes casos, são necessários os recursos e serviços indicados nas estratégias citadas, a saber: livros didáticos falados e em caracteres ampliados e/ou meios eletrônicos; computadores com sintetizador de voz, softwares para ampliação, além de plano inclinado para leitura, guia de leitura ou tiposcópio, lupas, lápis 6B, caneta tinta porosa, dentre outros recursos que são denominados recursos ópticos e não ópticos.

A cegueira é caracterizada pela ausência total de visão até perda de projeção de luz. Por meio da integração dos outros sentidos (tato, audição, sinestesia, gustação e olfato) ocorre o processo educacional, sendo principal instrumento de leitura e escrita o Sistema Braille. No

caso da cegueira, os recursos e serviços são livros didáticos falados, em Braille, em meios eletrônicos, computador, e o serviço de especialista em Braille com recursos e equipamentos (computador, impressora em Braille e software de impressão) para a preparação de todo material escolar, necessário nas unidades escolares onde houver estudante com cegueira, conforme as estratégias 4.8, 4.9 e 4.10.

Dentre as estratégias que destacamos de serviços, a 4.20, 4.22 e 4.30 referem-se à área específica de surdez e os serviços necessários a este público. Se analisadas em profundidade, observamos que não haveria necessidade de ampliação, uma vez que os serviços se complementam. Mas, como nosso foco é na oferta de recursos e serviços que favoreçam o atendimento na dinâmica da estratégias do PME, estas garantem a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); o ensino da LIBRAS prevê elaborar e aprovar, a partir do segundo ano de vigência do PME, um Projeto de Lei para a regulamentação da profissão do professor auxiliar e do intérprete de Libras, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdoscegos, professores de Libras prioritariamente surdos e professores bilíngues (CAETITÉ, 2015). Estes serviços favorecem o acesso da pessoa com surdez ao ensino comum, bem como aos meios culturais e ao convívio social, respeitadas as especificidades da comunidade surda.

De um modo geral, guardadas as devidas proporções, a análise das enunciações referentes a serviços favorece a compreensão de que o PME busca inserir novos saberes que no ordenamento dos corpos superem os desafios da prática inclusiva. Neste sentido, a governamentalidade transita por este ordenamento dos corpos, por meio do acesso a uma rede de informações que vão direcionar a vida dos sujeitos imbuídos de saberes e com a garantia “[...] da reestruturação progressiva do sistema educacional de ensino voltado para o equacionamento de políticas de inclusão, assegurando, ao público-alvo da educação especial, o reconhecimento da singularidade, favorecendo seu desenvolvimento integral e a construção de sua autonomia”, de acordo com a estratégia 4.4 (CAETITÉ, 2015).

Os serviços presentes nas estratégias do PME revelam uma vontade de verdade no exercício da inclusão e reforçam a oferta dos serviços em salas de recursos multifuncionais, como podemos verificar na estratégia 4.11, cujo objetivo é “[...] realizar a formação continuada aos profissionais da educação, de apoio e monitores para o AEE, nas escolas urbanas e do campo da rede pública de ensino”; e na estratégia 4.14: “[...] a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em salas de recursos multifuncionais e/ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (CAETITÉ, 2015).

Em tempo, é importante destacar as reflexões propostas por Mendes, Viralunga e Zerbato (2014, p. 28) “[...] sobre a forma de funcionamento atual das salas de recursos multifuncionais espalhadas pelo país, se estão de fato contribuindo para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial ou se estão reforçando um espaço de segregação”. Segundo as autoras, ao realizar o atendimento educacional especializado, ofertado com exclusividade nas salas de recursos, reforça-se a conjectura de que o impedimento está no aluno e não no ambiente escolar para recebê-lo.

As discussões que permeiam o modelo de sala de recursos questionam a efetividade desse serviço em relação a uma comunicação mais estreita do professor da sala de recursos com o professor de ensino comum, ao espaço físico e material e em relação ao número de alunos que frequentam esse espaço. Esses questionamentos se baseiam em estudos realizados pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP-UFSCar), que constatou, dentre outras coisas, “[...] que não existe transparência em relação à forma de organização do AEE e que não há um planejamento sistematizado das atividades realizadas com os alunos público-alvo da educação especial” (MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2014, p. 26).

Outro aspecto a ser observado nas estratégias do PME no município de Caetité, “enquanto vontade de verdade”, está no oferecimento dos serviços voltados para a construção de uma política intersetorial que atenda às necessidades pedagógicas e de saúde do público incluso no ensino comum. Esta necessidade é vislumbrada nas estratégias 4.3, 4.17, 4.25, 4.35 e 4.36, que preveem um projeto de apoio entre as secretarias de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, visando garantir a intervenção precoce nas Instituições de ensino da Educação Infantil por meio de serviços multidisciplinares; a acessibilidade arquitetônica para a infraestrutura das escolas para atender a diversidade humana, adaptando, gradativamente, os prédios escolares existentes e somente autorizar a construção e reformas atendendo aos padrões exigidos pelas normas técnicas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) por meio de convênios entre os entes federados; manter e ampliar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando o aumento das condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculadas nas redes públicas; além de estabelecer parcerias com as secretarias municipais de Educação, Desenvolvimento Social, Núcleo Regional de Educação, ONG.

Essa política intersetorial tende a favorecer a criação de uma rede de apoio que inclui a interlocução de profissionais de diversas áreas do conhecimento, especialmente das áreas da educação e da saúde, como afirmam Mendes, Viralunga e Zerbato (2014).

A provisão desses serviços de políticas públicas de inclusão não significa divergir de outros já existentes, fruto de grandes conquistas, no que se refere aos direitos da pessoa com deficiência. Neste sentido, para Mendes (2005, p. 02), “[...] deve-se respeitar e manter o princípio de colocação no tipo de serviço educacional minimamente restritivo, o que implica em manter um ‘continuum’ de serviços que permitem a colocação nos vários tipos de provisões, conforme dispositivos legais em vigor”.

Desse modo, constatamos elementos discursivos que atendem a uma nova concepção de inclusão, o modelo de serviço baseado na colaboração entre ensino comum e especial, também denominado Ensino Colaborativo ou Coensino¹². Esse modelo baseia-se na abordagem teórica dos direitos humanos para pensar as políticas e práticas de inclusão escolar nos dias atuais. Examinando as estratégias 4.23 e 4.27, podemos reconhecer estes elementos discursivos como a

[...] articulação pedagógica entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado – AEE; utilizar, durante a vigência deste Plano, os resultados das pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes [...] (CAETITÉ, 2015).

Uma das demandas do Ensino Colaborativo ou Coensino é a proposta de articulação pedagógica entre os serviços de ensino comum e especial. Ao propor a interdisciplinaridade para subsidiar as políticas, segundo Mendes, Viralunga e Zerbato (2014, p. 43), “[...] a proposta de inclusão escolar, na prática, pressupõe a construção de uma rede de apoios, envolvendo contratação de profissionais, treinamento e articulação da prestação de seus serviços de forma coletiva e colaborativa na escola”.

As autoras argumentam que o ensino colaborativo já está presente na legislação e apresentam como exemplo “a Resolução 02 de 2001 em seu artigo 8º, inciso IV, que trata do serviço de apoio pedagógico especializado realizado em classes comuns, prevê atuação colaborativa do professor especializado em educação especial” (MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2014, p. 34).

¹² Proposta em estudo iniciada em 2001 pelo Grupo de pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-Foreesp), coordenado pela professora Dr^a Enicéia Mendes Gonçalves, da UFSCar-SP.

Ao eleger essas estratégias no PME como suporte para a inclusão escolar do município, evidencia-se uma vontade de verdade que direciona para a conquista da alteridade, estabelecendo a distinção entre o que oportuniza e o que não oportuniza, de modo a construir territórios existenciais onde as diferenças não sejam indiferentes ou toleradas, mas acolhidas. No entanto, os discursos dos sujeitos, diretamente ligados aos contextos de efetivação dos discursos das estratégias do PME, em sua positividade, oscilam entre a vontade de verdade empreendida e as ações que caracterizam sua efetivação, conforme apresentamos a seguir.

4.3 O PME nos discursos dos sujeitos: ações e concepções

Fundados nessa vontade de verdade, direcionada nas estratégias da meta 4 do PME, elegemos os discursos dos respondentes das entrevistas e dos questionários, a fim de pensar a materialização da educação inclusiva em suas práticas e relações de poder para a produção de sujeitos, visto que os discursos se articulam ao que pensamos, dizemos e fazemos, como acontecimentos históricos (FOUCAULT, 2017).

A materialização dos discursos sobre universalização da educação inclusiva, prevista no PME, é analisada no contexto das práticas que passam a ser enunciadas nas falas dos respondentes e tem por objetivo compreender como concebem a universalização da educação inclusiva por meio dos discursos e das ações implementadas para materializá-los.

Com ênfase nos aspectos acerca do discurso na perspectiva de Michel Foucault, compreendemos que “[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certos números de procedimentos que tem por função configurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório” (FOUCAULT, 2010, p. 9). Em suma, não é dado a qualquer um o direito de proferir um discurso; ele não é neutro, está ligado ao espaço de produção e ao lugar de fala dos sujeitos.

Desse modo, selecionamos algumas enunciações já trabalhadas nas seções anteriores como marcadores para direcionar a apresentação e análise dos discursos. Nessa perspectiva, o discurso sobre acesso é tomado inicialmente para análise por ser objeto de compreensão da pesquisa enquanto enunciado sinalizador da universalização. O direito a uma educação inclusiva também está assegurado na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, que em seu art. 28 consolida o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva. O documento prevê que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições

de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

A universalização do acesso no contexto municipal, segundo afirmativa das enunciantoras L1 e L2, se dá em meio a dúvidas e desconhecimento, uma vez que, “[...] com a implantação do Centro, nós tivemos um novo olhar sobre a educação inclusiva em Caetité, várias ações foram fortalecidas, Caetité precisava realmente do Centro [...]”, ressalta L1. Para L2, o processo acontece no acompanhamento do percurso:

[...] na verdade, a gente começou engatinhando, esse processo de educação inclusiva é novo para mim. Como esses alunos foram chegando na rede, nós fomos buscando como dar esse apoio, porque não era só o acesso, mas o que a gente poderia oferecer para que esse aluno de fato fosse incluído na sala de aula, esse era nosso grande desafio [...] (L2).

[...] é uma bandeira [...], e a primeira semana pedagógica foi pensada, planejada foi exatamente a da inclusão [...]. Então, a gente traz essas discussões e a partir daí a gente começa a perceber que a secretaria de educação sozinha, ela não ia conseguir fazer com que o município tivesse essa amplitude de atendimento que a gente dava, né? (L2).

Ao fazer esse retrospecto do formato de atendimento especializado, L1 e L2 compõem uma fala diagnóstica do período que antecede a elaboração do PME (2015-2025), enquanto L3 afirma “[...] desconhecer” qualquer política de inclusão no município antes do Plano Municipal de Educação. Assim, com base nas entrevistas, entendemos que o acesso vai sendo pensado à medida que novos sujeitos vão sendo incorporados à realidade das escolas, contradizendo o discurso científico que prevê uma mudança no âmbito do sistema de ensino, das unidades escolares e das práticas pedagógicas para “[...] a reorganização do sistema educacional com a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais, na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças” (GARCIA, 2007, p. 181).

Fica claro a cada fala dos sujeitos que, à medida que novos saberes vão sendo construídos, novas ações vão sendo tomadas, “[...] o serviço foi modificado, a coordenação como não estava dando conta, tenho que reforçar isso, como não estava dando conta de toda a demanda [...] estava se tornando um reforço escolar [...]” (L1). Esta ação é confirmada na fala de L2: “[...] nós viemos o tempo inteiro com essa coordenação com professores especialistas, que não tinham condições de atender toda demanda de deficiência que chegava na rede [...]”.

Esse diagnóstico realizado pela equipe gestora diante dos novos saberes acerca da educação inclusiva compõe o período que antecede à elaboração do PME (2015-2025) e vai

dar um novo tom à política de inclusão da rede municipal, de acordo com as entrevistas realizadas com as responsáveis pela gestão da educação municipal.

O que nós fizemos, deixou de ter uma coordenação especial, com professores especialistas, por quê? [...] foi feito uma triagem, esses alunos foram levados ao Centro. [...] E nós montamos uma nova equipe multiprofissional que tem um outro olhar para o atendimento da rede, sendo que eles conseguem, além de fazer esse atendimento clínico, eles também, fazem atendimento e formação para professores, atendimento e acompanhamento para os pais e gestores (L1).

O atendimento não era esse, era um atendimento especializado naquela deficiência que o aluno tinha, e aí a gente pensou de que forma, foi quando veio essa equipe agora, equipe de profissionais que está dando esse suporte. [...] (L2).

No trecho anterior, a fala de L1 traz para reflexão uma nova composição dos serviços oferecidos pelo município, que passam a ser clínicos em nível municipal e educacional-pedagógico no CEEEC em nível estadual. Essa mudança no formato de serviço, ao mesmo tempo que se apoia numa vontade de verdade sobre qual a melhor forma de atendimento ao aluno com deficiência, pode levar o discurso inclusivo para um rumo diferente daquele que se propõe. É preciso considerar, como menciona Skliar (1987, p. 26), “[...] qual é a política de significadores e as representações que se produzem e reproduzem nessa proposta”. Na fala de L1, abre-se mão do trabalho de professores especializados, “[...] deixou de ter uma coordenação especial, com professores especialistas [...]”, priorizando o atendimento clínico.

Ainda assim, há uma parceria com o CEEEC, como confirmado na fala de L3, em dois momentos:

[...] atualmente não possui uma coordenação de educação especial. Os alunos com deficiência são atendidos pelo CEEEC e há uma equipe multiprofissional, composta por uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma psicopedagoga, da secretaria municipal de educação, que acompanha esses alunos (L3).

[...] Alguns professores do CEEEC, nos momentos de itinerância nas escolas comuns, orientam a equipe gestora e pedagógica da necessidade do PPP contemplar a política de educação especial na perspectiva inclusiva (L3).

Escolher o atendimento clínico como modelo único na rede municipal, ainda que ancorado por parceiros em outras áreas, pode incorrer em um modelo biomédico da inclusão. Neste sentido, os discursos se divergem ao eleger no PME a ampliação dos serviços

‘continuum’ nas unidades escolares e a formação de professores e para o atendimento de apoio o atendimento clínico.

Nesse contraditório, a proposta do PME traz um discurso que tende a ponderar o que Mendes, Viralunga e Zerbato (2014) chamam de rede de apoio, que tem como pressuposto a contratação de profissionais desde serviços especializados, investimento em formação de professores e outros profissionais especializados em colaboração constante entre o ensino comum e especial. Mas nas ações emerge uma concepção de inclusão direcionada à valorização da deficiência e não a abordagem dos direitos humanos, para a qual leva-se em consideração “[...] a ênfase nos determinantes sociais e nas amplas variações nas habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, vistos como aspectos inerentes à condição humana” (MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2014, p. 23).

Apoiada nessa vontade de verdade, a materialidade do discurso começa a se desenhar nas ações que vislumbram o acesso dos alunos, público-alvo da educação especial. O enunciado “serviço” está diretamente ligado ao processo efetivo de atendimento ao aluno e é recorrente nas falas dos respondentes. Ao relatar os serviços prestados pelo município para atender as demandas da meta 4 do PME, L1 elenca uma série de serviços desenvolvidos por diferentes atores, além de parcerias estabelecidas com a Secretaria Municipal de Educação.

A secretaria hoje apoia de diversas formas que cada lugar. [...] com concessão de pessoas, com aluguel de casa para funcionar algumas entidades, o transporte escolar. [...] o Estado tem uma parceria, mas as entidades não! E nós garantimos o transporte escolar, com outros apoios também. Fora os convênios que a gente estabelece. Apoiamos a associação Anjo Azul, nós apoiamos a APAE, nós apoiamos o Centro (CEEEC) e apoiamos a Escola de Equitação porque essas 4 entidades também fazem um trabalho relevante para o município, além de trabalhar na rede nós apoiamos cada uma delas. Elas também, em alguns momentos tem informações que se cruzam, os nossos alunos são atendidos por cada entidade. Então, para a rede, é de fundamental importância que cada entidade faça seu trabalho para podermos juntos garantir o processo educacional de cada criança (L1).

Se analisarmos com mais cuidado o excerto acima, poderemos ponderar sobre as ações ali delineadas serem de apoio estrutural a eventos, transportes, dentre outros, o que não configura, para nós, um contexto de parceria para a efetiva inclusão dos alunos no ensino comum. As instituições citadas são de Educação Especial, com serviços complementares à educação comum e não de escolarização. Diante disso, entendemos que a promoção do acesso à pessoa com deficiência no contexto das escolas municipais vem sendo oportunizado de

forma incipiente em instituições diversas, conforme o quadro 5, sem, no entanto, configurar-se como uma política de educação inclusiva da rede.

Essa afirmativa pode ser confirmada pela resposta ao questionário por L4, no questionamento sobre os serviços prestados pelo município. O entrevistado reafirma a parceria citada anteriormente: “[...] em parceria com o Centro Estadual de Educação Especial de Caetité, bem como a APAE, o acompanhamento dos alunos é feito no contraturno da escola regular” (L4). No caso da rede municipal, os serviços são oferecidos em

[...] salas de Recursos Multifuncionais, que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliário e materiais didáticos pedagógicos. Nessa sala fica um professor especializado para o atendimento aos alunos, dando o suporte pedagógico, quando há necessidade, temos o atendimento de um profissional da saúde (psicólogo, fonoaudiólogo, psiquiatra, etc.). [...] no caso são duas que estão ativas, uma no Grupo Escolar Terezinha Bonfim Silva e a outra no Grupo Escolar Dácio Oliveira (L6).

Essa oferta limitada a duas salas de recursos, com um profissional em cada sala, é o único serviço da rede no sentido de promover a inclusão do aluno ao ensino comum. Os serviços citados anteriormente não são desenvolvidos no âmbito do poder municipal, e sua participação se dá como apoiador às atividades propostas, não na dinâmica de planejamento e articulação para o processo inclusivo.

Ao questionamento sobre quais ações seriam prioridade para 2019, pergunta 11 (onze) do questionário, é possível perceber que L5 reconhece a necessidade de uma ampliação dos serviços que estejam diretamente ligados ao atendimento na rede. Para L5, o atendimento requer

[...] medidas para melhor atender a pessoa com deficiência na rede regular de ensino assegurados pela Lei nº 13.146 Lei Brasileira de Inclusão e pela meta 4 do PNE, que assegura a educação da população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, medidas estas que seriam oferta à educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS aos alunos com deficiência auditiva [...] (L5).

Sobre o mesmo questionamento, L4 acredita que uma ação importante seria, “[...] a formação para a comunidade escolar, para um trabalho de ‘integração’ realmente assertiva”. L6 complementa, elencando uma série de serviços necessários, dentre eles:

[...] capacitação e formação de professores; ampliação da equipe multiprofissional; Implantação de mais salas de AEE; conscientização e sensibilização das Unidades de Ensino para exercer seu papel; apoio mais

efetivo às instituições não governamentais; alinhamento das ações envolvendo todas as entidades, dentre outros (L6).

Os enunciadores do questionário L4, L5 e L6 são sujeitos diretamente ligados às instituições parceiras e representantes da Educação Especial e Inclusiva no Fórum Municipal de Educação. Esse lugar de fala traduz, nesse aspecto, a ausência do diálogo e de um projeto que interligue essas ações para uma resposta efetiva às proposições dos enunciadores. Ressalta-se que a materialização dos discursos sobre universalização da educação inclusiva no município de Caetité-BA se justifica em um campo teórico que regulamenta os saberes sobre inclusão escolar e os mecanismos que fazem funcionar o discurso institucional; este último, no campo da governamentalidade, coloca os serviços ‘continuum’ como primeiro passo para um ordenamento, que aproxima e faz funcionar uma nova maneira de fazer política; o que Foucault denomina biopolítica, estabelecida pelo poder coletivo sobre a vida, tornando mais efetivo o controle sobre elementos antes dispersos. Segundo Veiga-Neto (2001, p. 7), “[...] tudo isso significa trazer essas múltiplas cabeças para bem próximo, incluí-las e ordená-las num novo e cada vez maior e mais matizado campo de saberes”.

No decorrer da entrevista com L1, surgiu o questionamento sobre qual seria a proposta pedagógica para a educação inclusiva no município. Em sua resposta, L1 situa o contexto em que “[...] assume (reassume) a Secretaria de Educação [...]” e assume como objeto de discussão “[...] justamente a meta 4. Porque existia essa provocação, a necessidade no município de um olhar diferenciado para essa clientela [...]” (L1). Definindo a meta 4 como plano de trabalho para 2017, as ações se concentraram, segundo L2, na perspectiva da educação inclusiva. Este enunciador afirma que nesse período foram construídas as Diretrizes para a Educação Especial e esta foi encaminhada para análise e aprovação do Conselho Municipal de Educação. L3 confirma a aprovação das Diretrizes em 2018. Essas diretrizes não foram disponibilizadas.

Desse momento, a secretaria disponibiliza uma lista de atividades realizadas ao longo do período entre 2017-2019. O texto introdutório trata “[...] do intuito da Secretaria Municipal de Educação de garantir a Meta 4 do Plano Municipal de Educação que trata de [...]” (L2),

Universalizar, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/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 (CAETITÉ, 2015).

No Quadro 10, a seguir, são apresentadas as ações implementadas pelo município.

Quadro 10 - Ações implementadas pelo município no período de 2017/2019

Formação de uma Equipe de Multiprofissionais:	Professor especialista; Psicopedagoga Institucional e Clínica; Fonoaudióloga; Psicóloga; Intérprete de Libras; Acompanhantes; Mediadores de Aprendizagem; Cuidador.
Salas de Recursos Multifuncionais	01 - Escola Municipal Therezinha Bonfim 02 - Grupo Escolar Dácio Alves oliveira
Projeto Educação Inclusiva em Movimento	Oficinas para orientação à comunidade escolar
Profissional Especializado	Grupo Escolar Senador Ovídio Teixeira
Intersetoridade	Secretaria de Ação Social e de Saúde do Município
Parcerias	Centro Estadual de Educação Especial de Caetité; Associação Anjo Azul; Centro de Equitação Especial Viver e Superar; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).
Acessibilidade	Estrutura física das escolas; Sinalização em libras; Formação em Libras.
Capacitação	Cuidadores; Intérpretes de Libras.
Formação continuada em Educação Inclusiva	Transtorno do déficit de Atenção e hiperatividade; Dificuldades e transtornos de aprendizagem no contexto escolar; Déficit Intelectual: Aprendizagem e Inclusão; Encontro final: Relato de experiências.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2019).

As ações elencadas no quadro 10 aparecem com frequência nas falas de L1 e L2, mas não são mencionadas por L3, pois, ao responder à questão 7 de entrevista, revela “desconhecer”, por exemplo, uma política de formação continuada para educadores que atuam na educação especial ou em escolas com alunos inclusos. As ações perpassam vagamente pela fala de L6, que cita as salas multifuncionais e a atuação da equipe multiprofissional e não aparecem nos questionários de L4 e L5. No caso da formação continuada em educação inclusiva, estas ocorreram em momentos distintos, caracterizados por um encontro mensal, conforme datas constantes no quadro 10.

Dessa forma, os discursos atendem a uma base institucionalizada que irá “[...] exercer uma pressão e um constrangimento sobre os outros discursos [...]” (FOUCAULT, 2018, p. 04). Identificamos o exercício do poder, que busca controlar, organizar e redistribuir os discursos, na materialidade das ações que, em sua positividade, buscam atender a um

compromisso firmado de incluir, pela produção de novos modos de saber e fazer e, como consequência, constrói novas relações de poder no interior do processo de inclusão. Ao tempo que revelam como efeito desse poder as resistências, vislumbradas nos discursos que não reconhecem as ações aferidas no contexto institucional. Para Foucault, onde há poder há resistência, sendo necessário reconhecer o caráter de subjetivação dos sujeitos nas relações de poder.

Nesse sentido, a análise empreendida evidencia uma falta de conhecimento ou clareza de um saber no campo da educação inclusiva, para definir a quais concepções se aliam para o exercício desses saberes. Constatamos como propõe (MIRANDA, 2011, p.103), “[...] uma aceitação da inclusão escolar, mas os mecanismos utilizados para que a mesma seja realizada com eficácia, não estão tendo êxito, pois ainda não tem mudanças nos aspectos estruturais, na atitude dos sujeitos envolvidos e nos aspectos pedagógicos [...]”. A fragilidade das ações realizadas e a descontinuidade dos serviços de inclusão repercutem negativamente na materialização das estratégias propostas na meta 4 do PME para atender as demandas da educação inclusiva de acesso, “universalização” e serviços para o público-alvo da educação especial, no ensino comum do município de Caetité.

As atividades propostas como ações para a implementação da meta 4 do PME para o município de Caetité revelam-se inconsistentes no contexto da escolarização, haja vista que o processo de inclusão do público-alvo da educação especial não pode estar descontextualizado do cotidiano da sala de aula comum. As ações devem implicar mudanças no processo de ensino aprendizagem, proposições de novas metodologias, adaptações curriculares, para que, de fato, correspondam às necessidades específicas de cada indivíduo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder [...] mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia no interior das quais ela funciona no momento (FOUCAULT, 2014, p. 54).

As considerações aqui apresentadas nos levaram ao propósito inicial de analisar os discursos sobre universalização no Plano Municipal de Educação do município de Caetité-BA e as ações para a materialização desses discursos. A análise empreendida alcançou sistematicidade na abordagem dos postulados e teorizações foucaultianas, cujos dispositivos de governamentalidade, saber, poder, biopolítica, biopoder, vontade de verdade e enunciado permitiram-nos discutir os resultados.

A governamentalidade é um conceito-chave para se pensar a educação. Em Foucault, o governo não se limita à esfera administrativa, mas também se refere à condução de condutas. Nesse sentido, entendendo o PME como produto biopolítico para governo de uma população, emergiu a ideia de questionar a realidade do processo de inclusão no município de Caetité, ocupando-se, nesta pesquisa, de responder: quais discursos sobre universalização da educação inclusiva estão presentes na meta 4 do Plano Municipal de Educação do município de Caetité-BA? Quais ações implementadas para a materialização desses discursos?

Inicialmente proposto no PNE em nível Federal e, posteriormente, por meio do PEE e PME, respectivamente, esse discurso de universalização fez circular, na condição de vontade de verdade, a inserção dos alunos público da educação especial na rede regular de ensino e fundamenta nossa afirmação de que a universalização da educação inclusiva requer um aparato de serviços que contribuam para o acesso, permanência e aprendizagem desse público no ensino comum.

No contexto do PME, identificamos o desejo de ampliar o acesso na perspectiva inclusiva dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal vontade de verdade está expressa nas estratégias propostas na meta 4 do PME do município de Caetité, pela circulação do discurso de ampliação de acesso dos alunos ao ensino comum, por meio das parcerias com serviços fora da rede municipal, que respaldam a oferta de serviços compatíveis com condições para acesso físico, pedagógico, recursos e linguagem; estes ancorados no conceito de Educação Inclusiva com qualidade social e direitos humanos.

A reflexão sobre a universalização e os postulados de Foucault permite perceber que existe uma relação de poder sobre o outro, os discursos revelam que o poder de universalizar o processo de inclusão é exercido à medida em que produzem saberes e conduzem condutas. A legitimidade do PME é marcada por sua vinculação institucional que lhe profere o direito ao discurso verdadeiro, dita aquilo que funciona e como funciona enquanto verdade de sua época, como afirma Foucault.

No entanto, sua legitimidade institucional não garante a efetividade dos discursos que o caracterizam. As práticas que vão se constituir a partir da implementação e materialização do PME é que darão *status* de sua positividade.

As análises apontam que os discursos de universalização da educação inclusiva presentes no PME possuem características de um modelo híbrido, tomando, por um lado, a universalização como um acesso irrestrito e incondicional, correndo-se o risco de, sob essa generalização e uso banalizado do termo, não conseguir construir uma rede de serviços que facilite e favoreça a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos (OLIVEIRA; CORREIA; RABELLO, 2011). Por outro lado, as estratégias da meta 4 do PME desenharam, a nosso ver, um caminho mais promissor ao atribuir sentidos aos saberes necessários ao processo de inclusão, estabelecer a formação de profissionais da educação e a oferta de recursos pedagógicos para suprir o atendimento educacional especializado, favorecendo a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e a coexistência das modalidades de ensino regular e serviços especializados.

A análise apresentada demonstra que os discursos sobre a materialização das estratégias da meta 4 do PME emergem de uma vontade de verdade, que regimentam e se direcionam, em âmbito local, por meio da circulação do discurso sobre a ampliação do acesso e da oferta de serviços. Contudo, a ampliação do acesso não significa a garantia de condições de permanência, aprendizagem e terminalidade dos alunos inclusos.

Sob a circulação desses discursos se estabelecem relações de poder que vão direcionar o papel de cada um no contexto de inclusão no município de Caetité. Do ponto de vista dos sujeitos da gestão, as ações contemplam os alunos inclusos; apesar de reconhecerem a necessidade de ampliação e aperfeiçoamento das mesmas, esses sujeitos produzem campos próprios de saber sobre inclusão educacional, organizados e distribuídos pelas ações elencadas como implementação do PME.

Vale mencionar que foram verificadas inconsistências no discurso oficial da gestão da educação, pela inexistência de uma concepção de educação inclusiva que assumira os sentidos

da gestão, governamento e implementação das ações no campo da educação especial sob a perspectiva inclusiva.

Do ponto de vista dos sujeitos da implementação e monitoramento do PME, apesar de considerarem alguns pontos positivos, a negatividade associa-se ao pouco encaminhamento à inclusão escolar. Ao responderem ao questionário, enfatizam a necessidade do atendimento no ensino comum, a formação dos profissionais da educação para o acolhimento desse público; o aspecto pedagógico é bem explorado como urgente, evidenciando, como verificado anteriormente, a dificuldade conceitual na construção dos saberes sobre a inclusão escolar.

Desse ponto de vista, outro aspecto que aparece como relevante são as ações de materialização das estratégias da meta 4 do PME implementadas pelo poder municipal. A análise realizada aponta que estas ações estão vinculadas à rede municipal pelo atendimento clínico, desse modo vinculado ao modelo biomédico. Este modelo sofre duras críticas por qualificar o indivíduo em sua patologia individual, enquanto a abordagem mais aceita e em promissora evolução é dos direitos humanos, que leva em consideração o ambiente particular, os fatores sistêmicos, com ênfase nos determinantes sociais.

Identificamos, no campo da distribuição de funções, uma relação de saber-poder que se concretiza por meio de parcerias com instituições especializadas no atendimento ao público-alvo da educação especial. Na medida em que o município garante recurso financeiro para serviços básicos, as instituições, como “detentoras” dos saberes sobre a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, ofertam os serviços de AEE e formação de profissionais da educação, sendo esses serviços desvinculados do poder municipal.

As ações elencadas como implementação das estratégias da meta 4 do PME são arranjos que não traduzem um projeto de inclusão no contexto do ensino comum. São serviços necessários, relevantes para o atendimento especializado, mas que não refletem uma mudança de postura do contexto educacional que tencione o discurso da diferença para emergir ações, atitudes e concepções que operem ressignificações na ação normalizadora.

Diante dos discursos analisados e das ações identificadas, o discurso científico expõe a fragilidade desse constructo do saber inclusivo no município de Caetité, uma vez que a garantia da escolarização no ensino comum do público-alvo da educação especial deve considerar ações que promovam novas práticas pedagógicas, nos diferentes contextos de aprendizagem, redes de socialização de conhecimentos, formação de professores para atuarem no ensino comum, provocando mudanças significativas no contexto escolar que evidenciem as demandas específicas dentro da proposta de aprendizagem para todos.

De modo geral, as concepções de educação inclusiva não aparecem nos discursos dos sujeitos, evidenciando, em grande medida, um saber inconsistente, que denuncia a fragilidade da materialização da educação inclusiva no município de Caetité, e que pode conduzir, de forma involuntária, os incluídos para um processo de inclusão excludente. A inclusão sem a produção de saberes e contextos adequados sugere uma universalização precária, expressa pela ausência de acessibilidade arquitetônica, atitudinal e comunicacional, de recursos materiais adaptados e adequados às especificidades de cada sujeito, despreparo dos profissionais da educação, dentre outros elementos necessários a um processo de inclusão.

Os resultados sistematizados nesta pesquisa enfatizam que o processo de inclusão escolar desenvolvido a partir da implementação do PME no município de Caetité, por meio do discurso, da vontade de verdade e do exercício de poder, foi conduzido por saberes nem sempre qualificados. Não há nas falas e respostas uma consistência sobre a concepção ou concepções de educação inclusiva adotada, e as condutas legitimam a manutenção de modelos excludentes dentro do próprio processo de incluir.

No que se refere à universalização do acesso à escolarização para o público-alvo da educação especial no município de Caetité, concluímos, com base nas análises, que este cenário de implementação pode ser modificado a partir da regulamentação de uma política de inclusão municipal, do conhecimento das concepções de educação inclusiva e sua adoção para atender as demandas educacionais dos alunos incluídos na rede, do estabelecimento de objetivos comuns entre as instituições que oferecem serviços de AEE e o ensino regular, direcionando a relevância dos serviços para mudanças na organização do contexto escolar.

Enfim, algumas reflexões foram evidenciadas e novas surgiram no decorrer da pesquisa para pensar no contexto das práticas: como esses sujeitos estão inseridos? Em que condições de serviços e estruturas se dá esse processo de inclusão implementado a partir do PME? Novas pesquisas poderão contribuir para pensar esses espaços da ação inclusiva nos municípios. Apesar das análises se desenvolverem no cenário específico do município de Caetité-BA, esperamos que os resultados e reflexões empreendidas possam contribuir para pensar o processo de universalização da educação inclusiva em outros espaços, legitimando e garantindo o direito das pessoas com deficiência à escolarização.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO ANJO AZUL (AAA). **Estatuto da Associação Anjo Azul**. 23 de setembro de 2016, Cartório de Registro de Pessoas Jurídicas da Comarca de Caetité/BA. Livro A: 0, p. 0. DAJE Nº 9999 016 754273.

ASSOCIAÇÃO DE EQUITAÇÃO ESPECIAL VIVER E SUPERAR (AEEVS). **Estatuto da Associação de Equitação Especial Viver e Superar**. 16 de abril de 2018, Cartório de Registro de Pessoas Jurídicas da Comarca de Caetité/BA. Livro A:016, p. 163. DAJE Nº 645 002 001253.

AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, D. (Ed.). **Perspectivas sobre inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. p. 103-116.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, São Paulo, ano XI, n. 21, p. 160-173, 2001.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BAHIA. Assembleia Legislativa da Bahia. **Lei nº 13.559, 11 de maio de 2016**. Plano Estadual de Educação - PEE (2016-2026). Bahia: Edição ALBA, 2016.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC/SEESP, Brasília, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial; MEC/ SEESP, Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades**. (2010). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/salvador.html>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** - Lei nº 13.146. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 6 de jul. de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta de atualização da PNEPEI**, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/48081>>. Acesso em: 20 março de 2019.

CAETITÉ. Lei nº 789, de 22 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, Caetité, BA, 23 jun. 2015. Ano 1- Edição nº 00085/Caderno 1, p. 18-198.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

COSTA, Valdelúcia Alves da; LEME, Erika Souza. Educação Inclusiva e Plano Nacional de Educação: percurso entre direito e experiência formativa. **37ª reunião da ANPEd** – Florianópolis, UFSC, 2015.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário Brasileiro de Educação Básica: 2016**. São Paulo: Todos pela Educação; Moderna, 2016. Disponível em: <<http://www.moderna.cpm.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp>>. Acesso em: 5 maio 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano nacional de educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Coleção Biblioteca de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FERREIRA, Windiz B. Inclusão x Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGO, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Revista Educação e realidade**, volume 34, n.2, mai/ago 2009 p.35-56. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/issue/view/1554>>. Acesso em: 15 maio 2018.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert. Lederer. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Trad. V. P. Carrero. RJ: Forense Universitária. 1995. p. 231-249.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

_____. **Vigiar e punir**. 40. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão escolar. In: JESUS, O. M.; BAPTISTA, C. B.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 15-33.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. 2. ed. – São Paulo: Editora Claraluz, 2006.

KAUFFMAN, James M. Conferir coerência à educação. In: CORREIA, L. M. (Org.). **Educação especial e inclusão: quem disser que uma vive sem a outra não está no seu juízo perfeito**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 155-205.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 87-108.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, v. 26 (n. esp.), 2014, 140-149.

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

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 7-15.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 9-25.

MANTOAN, Teresa Eglér. (Org.). **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: Leped, 2018.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, num. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010.

_____; MALHEIROS, Cícera A. L. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Terezinha G.; FILHO, Teófilo Galvão. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012. p. 349-365.

_____; VIRALONGA, Carla A. R.; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EduFSCar, 2014.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). **Educação Especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. Interfaces entre a educação especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: **contextos de múltiplas (in)visibilidades**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

MOVIMENTO INTERFÓRUM DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL (MIEIB). Nota técnica. **Assunto: Reforma da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Vitória, 03 de maio de 2018.

MRECH, Leny Magalhães. Educação Inclusiva: realidade ou utopia? Trabalho apresentado no evento LIDE, **Seminário de Educação Inclusiva: Educação Inclusiva: realidade ou utopia?** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, p. 12, 1999.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette

Marguerite (orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 191-198.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 3013. Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados, MS: UFGD, 2013.

OLIVEIRA, João Danilo B. de; CORREIA, Luís Miranda; RABELLO, Roberto Sanches. A noção de educação inclusiva nas políticas educacionais no Brasil e Portugal. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **Educação Especial em contexto inclusivo**. Reflexões e ação. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 15-40.

PAN, Mírian Aparecida G. de S. **O direito a diferença: reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2008.

RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília, Capes/Cnpq, 2018.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Paulo: Claraluz, 2005.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1996.

SILVA, Fabiany Cássia Tavares. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli (Orgs). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 67-108.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, 24(1), jul./dez., 1987.

TONELLO, Marcia. **Almanaque Abril: guia da cidadania**. São Paulo: Abril, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, jul-nov. Campinas: 2001.

_____. Entrevista. **Ponto de Vista**, n. 5, Florianópolis, 2003.

_____. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALO, Sílvio; SOUZA, Maria Regina (Orgs.). **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Alínea, 2004. p. 131-146.

_____; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governabilidade. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, - especial, Campinas, outubro, 2007.

_____. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. Entrevista. **Inclusão não é terapia**. 2011. Disponível em: <<http://www.ufr.br/noticias/coordenadoria-de-imprensa/entrevista-com-dr-alfredo-veiga-neto-inclusao-nao-e-terapia>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

VINENTE, Samuel; DUARTE, Márcia. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a garantia de um sistema educacional inclusivo: possibilidade ou utopia? **Guarulhos: Olhares**, v. 3, n. 2, p. 133-151, nov. 2015.

VALADÃO, Gabriela Tannús. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), São Carlos: UFSCar, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGen MESTRADO EM ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Como estudante do Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, estou realizando, *sob supervisão da Professora Doutora Sandra Márcia Campos Pereira*, a pesquisa intitulada “**Discursos sobre universalização da Educação Inclusiva no Plano Municipal de Educação do município de Caetité-BA**”, cujo objetivo é analisar os discursos sobre universalização da educação inclusiva presentes na meta 4 do Plano Municipal de Educação no município de Caetité-Ba, e as ações implementadas pelo município para materializar esses discursos, analisando os discursos da gestão municipal, dos representantes do fórum e conselho municipal de educação e instituições ligadas à defesa dos direitos da pessoa com deficiência.

Nesta perspectiva convido-o (a) a fazer parte desta pesquisa. Sua participação envolve o preenchimento de um questionário composto por onze questões que versam sobre a organização da Educação Especial e Inclusiva em seu município. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. A sua participação neste estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pelas informações fornecidas. Na publicação dos resultados desta pesquisa, *sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a)*. Se em algum momento da pesquisa o sujeito se sentir identificado ou prejudicado, este poderá responsabilizar os responsáveis diretos pela pesquisa. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do objeto de estudo e para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora **Cymone Martins Cotrim Teixeira**, *telefone: (77) 99988-9192 e por sua orientadora Doutora Sandra Márcia Campos Pereira, telefone: (77) 9966-2347* ou ainda pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Atenciosamente,

Cymone Martins Cotrim Teixeira.

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS**AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, _____, ocupante do cargo de Secretária de Educação do (a) município de Caetité-Ba, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto “**Discursos sobre universalização da educação inclusiva na meta 4 do Plano Municipal de Educação (PME) no município de Caetité - Bahia**” dos pesquisadores SANDRA MÁRCIA CAMPOS PEREIRA e CYMONE MARTINS COTRIM TEIXEIRA, após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Caetité, 10 de agosto de 2018.

ASSINATURA: _____

CARIMBO:

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**

**Mestranda: Cymone Martins Cotrim Teixeira
Orientadora: Dra. Sandra Márcia Campos Pereira**

QUESTIONÁRIO

Este questionário é um dos subsídios da pesquisa “**Discursos sobre Universalização da Educação Inclusiva no Plano Municipal de Educação do município de Caetité-BA**”. Ele é composto por 11 questões que versam sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva no município de Caetité-Bahia e a implementação da meta 4 do PME. Todas são muito importantes para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Ressaltamos que, a fim de preservar a identidade dos respondentes, os seus nomes não serão mencionados na pesquisa. Muito obrigada pela colaboração!

NOME DO RESPONDENTE:

CARGO OU FUNÇÃO: _____

1 – Como a Educação Especial tem se organizado para atender ao Plano Municipal de Educação de Caetité-BA?

2 – Como é feito o acompanhamento dos alunos, público-alvo da educação especial, na escola comum pelo município?

3 – O município possui Política Municipal de Educação Inclusiva? Como esta tem sido implementada no município?

4 – Quais são as orientações para a construção de um Projeto Político-Pedagógico que atenda ao processo de inclusão no município?

5 – O município possui política de formação continuada para as (os) educadoras (es) que atuam na Educação Especial ou em escolas com alunos inclusos? Explique como esta formação está organizada?

6 – Como se deu sua participação na construção do Plano Municipal de Educação de Caetité-Ba?

7 – Como o município tem se organizado para a implementação da meta 4 do Plano Municipal de Educação no município de Caetité?

8 – Você conhece e pode identificar algumas ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação para a implementação das estratégias da meta 4 do Plano Municipal de Educação?

9 – Como tem ocorrido o monitoramento da implementação do PME no município? E qual a sua atuação neste monitoramento?

10 – Como você avalia as ações da Secretária Municipal de Educação na implementação da meta 4 do Plano Municipal de Educação?

11 – Em sua opinião, quais ações teriam maior prioridade para serem implementadas em 2019?

Obrigada por sua participação!

Obs.: Caso alguma das questões não se aplicar ao seu cargo/função ou representação social, você poderá optar por não respondê-la.

Caso algum dos espaços de resposta não tenha sido suficiente, complemente abaixo:

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

Mestranda: Cymone Martins Cotrim Teixeira
Orientadora: Dr^a Sandra Márcia Campos Pereira

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Este roteiro de entrevista é um dos subsídios da pesquisa **“Discursos sobre Universalização da Educação Inclusiva no Plano Municipal de Educação do município de Caetité-BA”**. Ela é orientada por 10 questões que versam sobre a implementação da meta 4 o Plano Municipal de Educação no município de Caetité-Bahia. Todas são muito importantes para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Ressaltamos que, a fim de preservar a identidade dos respondentes, os seus nomes não serão mencionados na pesquisa. Muito obrigada pela colaboração!

Nome do respondente: _____

Cargo ou Função: _____

1 – Como a educação especial na perspectiva inclusiva esteve organizada no município antes do Plano Municipal de Educação?

2 – O município possui uma coordenação de educação especial para acompanhar a inclusão de alunos público-alvo da educação especial junto à escola comum?

3 – O município possui Política Municipal de Educação Inclusiva?

4 – O município possui regulamentação para a Educação Inclusiva definida pelo Conselho Municipal de Educação?

5 – O município possui Proposta Pedagógica para a Educação Inclusiva aprovada pelo Conselho Municipal de Educação?

6 – As instituições de ensino comum recebem orientações para a construção de um Projeto Político-Pedagógico que atenda ao processo de inclusão? Quais? De que setor?

7 – O município possui política de formação continuada para as (os) educadoras (es) que atuam na Educação Especial ou em escolas com alunos inclusos? Explique como esta formação está organizada:

8 – Como se deu a construção do plano municipal de educação?

9 – Como o município tem se organizado para a implementação da meta 4 no município de Caetité?

10 – Como tem ocorrido o monitoramento da implementação do PME no município? E qual a sua atuação neste monitoramento?

Obrigada por sua participação!