

Operacionalização da política de inclusão escolar e seus desdobramentos em municípios do Litoral Norte/RS: diretrizes e estratégias

Operationalization of the school inclusion policy and its consequences in municipalities on the North Coast/RS: guidelines and strategies

Adiel Philipe Leão da Silva
Helena Venites Sardagna
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Osório-Brasil

Resumo

O artigo descreve uma pesquisa de mestrado que analisou orientações e diretrizes para a operacionalização das políticas de inclusão escolar nos municípios do Litoral Norte gaúcho a partir de entrevistas com 21 gestores municipais de educação. Com inspiração nas noções foucaultianas de biopolítica e governamentalidade, o exercício analítico permitiu a organização de três eixos: discursos e suas (in)visibilidades na condução do outro; saberes clínicos e estratégias ativadas pelo (bio)poder; produção de verdades: reafirmação da norma. As reflexões finais mostram que os movimentos são de captura dos sujeitos posicionados na norma e de sua vigilância constante, tendo como referência saberes e poderes pedagógicos, psicológicos e clínicos.

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

Abstract

The article describes a master's degree research that analyzed guidelines and guidelines for the operationalization of school inclusion policies in the municipalities of the North Coast of gaúcho based on interviews with 21 municipal education managers. Inspired by Foucault's notions of biopolitics and governmentality, the analytical exercise allowed the organization of three axes: a) Discourse, practices and their (in)visibilities in leading others; b) Clinical knowledge and strategies activated by (bio)power; c) Production of truths: reaffirmation of the norm. The final reflections show that the movements are to capture the subjects positioned in the norm and their constant surveillance, using pedagogical, psychological and clinical knowledge and powers as a reference.

Keywords: Inclusion policies; Biopolitics; Governmentality.

Operacionalização da política de inclusão escolar e seus desdobramentos em municípios do Litoral Norte/RS: diretrizes e estratégias

Introdução

A educação inclusiva é uma diretriz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) e seus regulamentos. Desde a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – documentos estes inspirados em declarações mundiaisⁱ –, os sistemas de ensino precisam constituir estratégias para promover a educação para todos. Nesse contexto, as implicações referentes à operacionalização das políticas de inclusão escolar estão presentes no cotidiano das escolas de diferentes formas. Enquanto profissionais da educação, deparamo-nos diariamente com situações em que é preciso tensionar sistemas, poderes públicos e profissionais para uma proposta aberta às especificidades que se apresentam.

A reflexão aqui proposta tem por objeto a operacionalização das políticas de inclusão escolar nos municípios do Litoral Norte gaúcho, pertencentes a essa microrregião, que têm sistemas de ensino própriosⁱⁱ, sem depender das normativas da Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. O estudo parte de uma contextualização acerca de diretrizes e orientações para a educação inclusiva, disponíveis nos sites das Secretarias de Educação dos municípios participantes.

Durante o estudo sobre a história da educação especial no Brasil, apresenta-se repetidas vezes que, historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas e segregadas, destituídas de opções, direitos ou ações de governo que atendessem a suas necessidades, ou ainda de políticas públicas com ênfase no respeito de suas diferenças (Januzzi, 2012; Mazzota, 1996; Skliar, 1997). No entanto, pouco se problematiza sobre a naturalização dessa lógica de exclusão e inclusão, que não apenas estrutura a divisão da população, mas também dissimula o caráter arbitrário e construído dessa partilha.

Desde o século XIX, nosso país vem buscando promover a educação para pessoas com deficiência, referenciado em debates vinculados aos preceitos religiosos ou biomédicos (Jannuzzi, 2012). Essas práticas não advêm de um desejo de algum governo ou de alguma entidade, mas de um contexto em que o país tenta seguir preceitos internacionais da educação das massas.

No Brasil, é a partir da década de 1990 que se pode identificar um marco dos primeiros movimentos da inclusão na sala de aula comum, quando pensamos na educação das pessoas com deficiência, uma vez que, até então, a lógica era a integração por meio da oferta de

classes especiais no interior das escolas comuns ou em escolas especiais (Sardagna, 2008). A LDBEN, influenciada pelas políticas inclusivas em âmbito mundial, previa, no Art. 4º, a inclusão escolar “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Após vários movimentos sociais em defesa de direitos de inclusão social e escolar, impulsionaram-se novas práticas de políticas públicas nas áreas de saúde, educação e trabalho. Com a promulgação das políticas de educação inclusiva, por meio do documento da PNEE-PEI, pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial (Brasil, 2008), a educação inclusiva é reforçada no discurso de promoção de uma “educação para todos”, no escopo das políticas mundiais.

No presente estudo, esse discurso está no bojo das relações de poder e das práticas de condução da população na perspectiva da noção de governamentalidade de Foucault (2008a, p. 258), como “grade de análise para essas relações de poder”. Para o filósofo, o contexto do estado governamentalizado relaciona-se com a biopolítica, como uma política sobre o controle da população pelo Estado. Porém, Foucault (2008b) desloca as práticas de condução de um único foco – no caso, o Estado – para todo o tecido social, em que todos contribuem para esse controle ao tomarem-nas como necessárias. É nesse contexto que se busca “reduzir as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes em relação à curva normal” (Foucault, 2008b, p. 82) em que se estabelece uma norma social a qual, no processo de comparação dos sujeitos, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos ou incapazes e os outros.

A educação no Brasil é influenciada por esses discursos que narram e classificam sujeitos por uma lógica científica – portanto inquestionável. A escola, desde o século XIX, vem desempenhando um papel na estratégia de governo capaz de gerir sujeitos através de características possíveis de se controlar uma população. Noções como inclusão, exclusão, adaptação e adequação foram marcando os debates escolares ao longo dos anos, seja por equipes diretivas, por equipes pedagógicas ou pelos docentes. Essas discussões se dão no contexto da política da valorização da diferença, dos discursos da diversidade; contudo, a lógica é de não deixar ninguém de “fora”, de promover a “Educação para Todos” (UNESCO, 1990). No cenário dessas problematizações, cada sistema construiu suas políticas locais e seus regulamentos com base nos documentos nacionais que normatizam as ações pedagógicas, administrativas e técnicas aos sistemas de ensino municipais.

Operacionalização da política de inclusão escolar e seus desdobramentos em municípios do Litoral Norte/RS: diretrizes e estratégias

Assim, esse estudo questiona: como são operacionalizadas as políticas de inclusão nas redes públicas municipais de ensino de municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul? O objetivo foi analisar orientações e diretrizes para a operacionalização das políticas de inclusão escolar nos referidos municípios, enquanto ações biopolíticas no contexto da governamentalidade, evidenciando seus desdobramentos que incidem diretamente na organização dos sistemas de ensino.

Contexto da pesquisa: municípios da região Litoral Norte do Rio Grande do Sul

O convite a participar da pesquisa se estendeu a 22 municípios que compõem a região Litoral Norte do Rio Grande do Sul (RS). Destes, participaram 21 municípiosⁱⁱⁱ: Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do Sul, Caraá, Cidreira, Dom Pedro de Alcântara, Imbé, Itati, Mampituba, Maquiné, Mostardas, Osório, Palmares do Sul, Tavares, Terra de Areia, Torres, Tramandaí, Três Cachoeiras, Três Forquilhas e Xangri-lá. Delimitou-se a pesquisa aos municípios que fazem parte da Associação dos Municípios do Litoral Norte (AMLINORTE), entidade sem fins lucrativos que representa os municípios do Litoral Norte gaúcho, integrando a Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS).

Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), os 22 municípios da referida região abrangem 206 escolas, com o total de 47.857 alunos regularmente matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental e de Educação Infantil (INEP, 2019). Destas, 91 escolas contam com o serviço de apoio à inclusão, com o espaço para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), denominado Sala de Recursos Multifuncional (SRM), para atender a 2.098 alunos considerados público-alvo da educação especial. Segundo o Censo Escolar 2019, isso representa 4,69% de sua demanda total de alunos matriculados. Entre os 22 municípios, 17 possuem Centro de Atendimento Especializado para atendimento aos educandos.

As informações obtidas no estudo poderão evidenciar movimentos políticos que marcaram o sistema educacional, na temática da educação inclusiva, nos contextos pesquisados.

Caminhos, encontros e desencontros: o entrelaçamento teórico-metodológico

A investigação foi de abordagem qualitativa, do tipo exploratório e descritivo, agregando ainda dados quantitativos. As informações empíricas foram obtidas de entrevistas com gestores municipais, responsáveis pelas ações das políticas inclusivas das Secretarias Municipais de Educação na operacionalização da educação especial nos municípios. Essas

entrevistas foram guiadas por um roteiro semiestruturado e registradas por um gravador digital, tendo sido previamente agendadas^{iv} e ocorrendo, preferencialmente, nas sedes das Secretarias de Educação dos municípios participantes. Em 17 localidades^v, as entrevistas foram presenciais; em 4^{vi}, foram não presenciais. Ainda, um município não participou por não ter o seu próprio sistema municipal de ensino e por seguir as orientações dos documentos da 11ª Coordenadoria Regional da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

A inspiração em Foucault (1998, 2005, 2008a, 2008b) possibilita relacionar as narrativas dos gestores aos discursos atrelados aos próprios campos de saber da educação inclusiva, como criações que foram se forjando no bojo discursivo. Assim, os discursos que dão sustentação a essas criações constituíram interdições, dispersões e regimes de verdade. “Existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores de censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda trama da sociedade” (Foucault, 1998, p. 71). Nesse contexto, os discursos do direito à inclusão em contraponto à exclusão tanto produzem o “in” (dentro) como o “ex” (fora), se entendermos esse movimento como práticas classificatórias de controle dos corpos dos sujeitos.

Nesse sentido, Lopes e Rech (2013) ajudam a compreender que a emergência do discurso de incluir advém do mesmo contexto da emergência da escola obrigatória, momento histórico em que a sociedade foi fortemente controlada para atender a uma norma social (disciplinamento, civilização, industrialização). Para Foucault (2008b), existe uma relação intrínseca entre saber e poder, ou seja, os discursos que emergem das ciências produzem efeitos de poder que o retroalimentam, produzindo, desse modo, “regimes de verdades” que podem ser institucionalizados e geridos social e politicamente pelas diferentes sociedades.

Dessa forma, o estudo mapeou as estratégias elencadas pelas prefeituras, na visão dos gestores, no que se refere aos discursos do imperativo da inclusão – movimento de legitimação das práticas de inclusão. Com isso, foi possível entender a relação com discursos que marcam as ações acerca da educação inclusiva no cenário social, histórico, político e econômico de determinada região.

Um dos movimentos do estudo foi traçar e reconstruir percursos das políticas, a partir de um conjunto de narrativas, desencadeando práticas ligadas às instituições e aos processos. Nas entrevistas, foi possível pontuar os “modos”, as “formas pelas quais” e os “como”, a fim de encontrar o estranhamento, de duvidar do que é sabido e exposto, de romper o senso

Operacionalização da política de inclusão escolar e seus desdobramentos em municípios do Litoral Norte/RS: diretrizes e estratégias comum, de “relacionar nossos conceitos às inúmeras práticas, discursivas e não discursivas relativas às temáticas que estamos investigando” (Fischer, 2007, p. 57).

A pesquisa contou com a participação de pelo menos um representante da gestão da educação por município. Entre os gestores que aceitaram participar, estão três Secretárias de Educação; cinco Coordenadoras de Educação Especial; três Diretoras de Educação da Secretaria Municipal de Educação; duas Professoras de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino; seis Coordenadoras de Ensino da Secretaria Municipal de Educação; e duas Pedagogas de Educação Especial. Para facilitar a leitura e a identificação dos sujeitos citados, doravante será empregado o gênero feminino “gestora/gestoras” para referenciar as entrevistas do/da gestor/gestora e/ou profissional da educação dos municípios, pois há 20 mulheres participantes e um único homem. O Quadro 1 resume as informações delas.

Quadro 1: Códigos de identificação e cargos das entrevistadas

MUNICÍPIO	CÓDIGO	CARGO	TEMPO DA ENTREVISTA
1	G1	Secretária Municipal de Educação	00:16.19
2	G2	Secretária Municipal de Educação	00:40.16
3	G3	Secretária Municipal de Educação	00:23.03
4	G4	Coordenador(a) da Educação Especial	00:24.33
5	G5	Coordenador(a) da Educação Especial	00:09.23
6	G6	Coordenador(a) da Educação Especial	00:34.57
7	G7	Coordenador(a) da Educação Especial	00:46.55
8	G8	Coordenador(a) da Educação Especial	00:41.56
9	G9	Diretora da Secretaria Municipal de Educação	00:37.57
10	G10	Diretora da Secretaria Municipal de Educação	00:15.05
11	G11	Diretora da Secretaria Municipal de Educação	00:18.52
12	G12	Professora de Educação Especial da Rede de Ensino	00:57.00
13	G13	Professora de Educação Especial da Rede de Ensino	00:24.22
14	G14	Coordenadora de Ensino	00:09.32
15	G15	Coordenadora de Ensino	00:21.25
16	G16	Coordenadora de Ensino	00:17.21
17	G17	Coordenadora de Ensino	00:29.35
18	G18	Coordenadora de Ensino	00:13.53
19	G19	Coordenadora de Ensino	00:14.02
20	G20	Pedagoga de Educação Especial	00:22.01
21	G21	Pedagoga de Educação Especial	00:19.45
22	-----	-----	

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Dentre estes, a formação de cada participante representa o embasamento de suas falas, visto que a maioria tem formação inicial em pedagogia. No total, são 16 licenciadas em pedagogia, o que representa 76%. As demais têm formação em outras licenciaturas, como arte, história, matemática e letras, além de uma com formação em pedagogia em educação especial. Duas participantes não informaram se têm alguma pós-graduação; oito têm pós-

graduação em (neuro)psicopedagogia; sete em supervisão, orientação e gestão; três em AEE; e uma em políticas em saúde pública.

Ainda, ao perceber a formação em pedagogia da grande maioria das gestoras (16), anuncia-se uma dimensão para refletir sobre o papel do pedagogo na própria política educacional, operacionalizando diretrizes e construindo estratégias. Porém, o que se estabelece no referido contexto é um silenciamento da preocupação pedagógica, a qual reforça e propaga os saberes clínicos em detrimento dos saberes pedagógicos.

Exercício analítico

O exercício analítico foi realizado a partir das informações obtidas, tabuladas e selecionadas pelo filtro referente ao contexto e ao tema da pesquisa, na articulação com os regulamentos legais estudados (Leis municipais, Resolução e Pareceres dos Conselhos Municipais de Educação, Plano Municipal de Educação, Plano de Carreira do Magistério e microdados do Censo Escolar dos 22 municípios).

Os eixos analíticos emergiram da pauta comum a todos e da implementação das estratégias para a captura dos sujeitos, por meio de saberes e produções decorrentes da operacionalização das políticas educacionais inclusivas, no cruzamento com o campo conceitual. São eles: i) discursos e suas (in)visibilidades na condução do outro; ii) saberes clínicos e estratégias ativadas pelo (bio)poder; iii) produção de verdades: reafirmação da norma. Na sequência, apresenta-se a discussão de cada eixo.

Discursos e suas (in)visibilidades na condução do outro

As narrativas se referem às informações dos participantes ao comentarem suas práticas, orientações e concepções na gestão da educação inclusiva nos sistemas de ensino. As gestoras responderam aos questionamentos apresentando o modo como desenvolvem as diretrizes e promovem ações ligadas à política de educação inclusiva nos sistemas de ensino. Na sequência, o Quadro 2 traz recortes das entrevistas, enfatizando os dispositivos legais.

Quadro 2: Recortes das entrevistas na pesquisa – dispositivos legais

G1	<p>[...] precisa respeitar a logística legal de alguns processos.</p> <p>Essas orientações são todas estabelecidas e regimentadas pelo Conselho Municipal de Educação. E são adequadas dentro da escola conforme a necessidade de cada caso, de cada aluno, de cada família, mas tem uma regulamentação [...].</p>
G2	<p>[...] a gente sabe que existe uma legislação federal que diz quem tem direito ao monitor. [...] Da mesma forma que nós promovemos e tentamos promover essa inclusão, a gente sabe que tem situações que, muitas vezes, fogem ao nosso controle e que, caso fosse necessário, nós teríamos que ter algo que nos normatizasse.</p>

Operacionalização da política de inclusão escolar e seus desdobramentos em municípios do Litoral Norte/RS: diretrizes e estratégias

G3	As nossas normativas são regionais e federais, municipal não tem nenhuma. A gente, até tava trabalhando em cima disso, pra fazer uma normativa mais exclusiva, mais específica do município [...]. Tem uma legislação, que eu até tenho que ir atrás disso, estudar mais a fundo, que tem um limite de crianças com laudos dentro de uma turma de crianças sem laudos, mas, se tu parar pra pensar, as crianças sem laudos, a maioria delas, exigem uma atenção especial também, não é só aquela que tem um laudo.
G5	A Educação Especial deve: [...] atender aos padrões definidos em Lei Estaduais e Federais, bem como as normas fixadas pelo Conselho Municipal de Educação.
G6	O objetivo do Atendimento Educacional Especializado é proporcionar espaços educacionais e terapêuticos, que possam melhor prepará-los para a inclusão, por meio de atendimento especializado. Trabalhar junto com a família e escola para potencializar e auxiliar na garantia do desenvolvimento efetivo. O Atendimento considerará situações singulares, os perfis dos alunos, as características biopsicossociais, a faixa etária e se pautará em princípios éticos, políticos e legais dos direitos de todo ser humano.
G8	[...] tem que ser tudo pela legislação, querendo ou não, é assim que as coisas são, porque senão as coisas não acontecem. Na nossa caminhada, a gente acabou aprendendo, meio que na marra, teria que ser assim.
G9	[...] é que a nossa resolução, estamos tendo bastante problema, a resolução, ela diz que, do primeiro ao terceiro ano, são 25 alunos e que, quando tem um aluno especial, reduz 30%, vai pra 18 e no máximo 20. [...] Essa nossa resolução já não nos atende mais, não está, tem que ser adequada às nossas necessidades.
G10	Existe uma normativa municipal, feita pelo Conselho Municipal de Educação, que orienta a educação inclusiva. Atualmente, está um pouco desatualizada, porque é como eu disse, é um constante movimento, já deveria ter sido revista. As escolas trabalham com esse material e nós da Secretaria de Educação também, para atender essa questão, principalmente, das demandas por número de alunos nas turmas, que como a demanda aumenta de laudos, existe a redução, e a nossa demanda de procura de vagas está bem grande. Então, a gente está em constante movimentação, e o uso das normativas, para tentar seguir a legislação, para melhor educação inclusiva nos municípios na rede, melhor atendimento dos alunos.
G11	[...] eu sinto falta que a resolução seja revisitada, sabe, ela não traz muito claro como lidar com os transtornos, né, e também, ela não foi atualizada no sentido de que há pouco tempo surgiu uma legislação sobre a questão da dislexia, né. Então, ela não traz, como a gente trata esses outros tipos de transtorno, que não são os transtornos, que nem eu digo, aparentes ou que a gente tenha laudo, né, que ainda são transtornos relacionados a fala, a escrita, a linguagem, né. Então, eu acho que o Conselho Municipal de Educação poderia revisitar essa resolução, né, ou usar um outro ato normativo que conteemple esses outros transtornos que a gente tem vivido muito aqui.

Fonte: elaborado pelos autores (2024, grifos nossos)^{vii}.

Os exemplos trazidos dos municípios mostram que nem sempre o regulamento federal atende às especificidades locais, o que os leva a buscarem suas normativas por meio dos Conselhos Municipais de Educação, já que têm autonomia, por terem instituído Sistemas Municipais de Educação. Em geral, a maioria já tem seus dispositivos legais no âmbito municipal. Essa medida também é confirmada por documentos disponíveis nos sites das prefeituras, como em Pareceres, Resoluções e Leis locais.

As ponderações das participantes dão legitimidade aos regulamentos na busca por mais segurança na condução dos alunos com deficiência. Por exemplo, a necessidade de uma normativa para classificar seus estudantes segundo laudos médicos de certa forma

desconsidera o que preconiza a Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014, a qual garante ao estudante com deficiência os serviços de apoio sem a necessidade de laudo (Brasil, 2014).

As classificações se intensificam pelo saber médico, configurando-se como uma técnica de identificação e de partilha “com laudo” e “sem laudo” ou, ainda, por buscar “proporcionar espaços educacionais e terapêuticos” (G6). Os excertos do Quadro 2 são parcelas do discurso da inclusão que é constituído por “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (Foucault, 1998, p. 14).

Esse foco que se dá às classificações via saber médico também ficou visível nas menções à relação com os setores governamentais da saúde. Essa é uma forma de dar estatuto de verdade aos vereditos que reafirmam as classificações, a partir de decisões e encaminhamentos intersetoriais no sentido de conduzir os sujeitos. Há uma expectativa por parte dos gestores para que algum dispositivo conte com suas demandas, tanto no campo dos direitos quanto no fornecimento de ferramentas para delimitar, vigiar e controlar os desvios. Segundo Foucault (2008b), a norma supõe encontrar o normal e irrefutável por meio da estatística. Assim, percebe-se o corpo individual sempre na comparação com o corpo social, justificando sua progressão como forma de defender a sociedade dos anormais.

A seguir, o Quadro 3 destaca recortes das entrevistas que assinalam as políticas de inclusão e os regulamentos referentes a essas políticas no contexto estudado.

Quadro 3: Recortes das entrevistas na pesquisa – políticas inclusivas e regulamentos

G5	Tanto o <i>parecer quanto a resolução</i> , elas estabelecem um número x de aluno em turma, quando tem um <i>aluno incluído</i> . Então, essa é a diretriz, respeitar o número de alunos por turma. E cada uma delas, por exemplo, na Educação Infantil, tem um número x de alunos de inclusão, tem o auxiliar de educação especial e o auxiliar de Educação Infantil para dar esse suporte. Então, estamos atendendo essas demandas de acordo com essas políticas que nos exigem e ao que eles têm direito.
G6	O conselho aqui é bem ativo, bem assim, participativo e bem parceiro. Então, tem sim as <i>normativas</i> . Tudo que o nosso aluno especial, que tem, seja lá uma carga horária reduzida, sempre é passado tudo pelo conselho. O conselho faz <i>as orientações</i> , seja lá na <i>terminalidade específica</i> , o conselho também age. Então, sempre é um trabalho em conjunto.
G14	Bom, no nosso sistema, o Conselho Municipal de Educação <i>recebe as normas, as leis e cobra do município</i> . Quem tem que realizar, executar a ação é o pessoal da Secretaria de Educação, a coordenação, com o apoio das escolas.
G15	[...] nós temos primeiro o regimento escolar, está tudo previsto lá, e fizemos já este ano de acordo com o <i>parecer</i> [...] é mais para o TEA, mas abrange todas. [...] nós fizemos 2 reuniões, primeiro com o supervisor e depois com as professoras das salas multifuncionais, orientando o planejamento do PEI, que é o planejamento e o plano individualizado, e também o PAI, que é o planejamento das salas multifuncionais.
G19	[...] nos últimos anos, o serviço é ofertado para os alunos com deficiências, regulamentado pela Educação, deferido através da designação de salas de recursos multifuncionais, visando o

Operacionalização da política de inclusão escolar e seus desdobramentos em municípios do Litoral Norte/RS: diretrizes e estratégias

	atendimento e o desenvolvimento de recursos para as demais disciplinas e seus desdobramentos na atuação da educação na rede de ensino.
G20	[...], existe aqui a resolução [...], que é uma resolução que já foi reformulada, a resolução de [...], que a gente tinha no município, que é do Conselho Municipal de Educação. Ela que faz toda normativa para nossa rede de ensino, ela que dá todo o norte que a gente trabalha na educação especial aqui.

Fonte: elaborado pelos autores (2024, grifos nossos).

Nesses recortes, pode-se perceber movimentações das gestoras das Secretarias de Educação na tentativa de constituir regulamentos fidedignos, que sirvam de balizadores para toda e qualquer prática. Ficam visíveis também algumas estratégias pedagógicas locais, como o planejamento individualizado (PEI) e a organização das SRMs. Contudo, há um conjunto normalizador que perpassa diferentes medidas:

[...] a lei se refere a uma norma, a lei tem, portanto por papel e função – é a própria operação da lei – codificar uma norma, efetuar em relação à norma uma codificação, ao passo que o problema que procuro identificar é mostrar como, a partir e abaixo, nas margens e talvez até mesmo na contramão de um sistema de lei se desenvolvem técnicas de normalização (Foucault, 2008b, p. 74).

O “aluno incluído” é o marcador mais evidente, como um adjetivo que se justifica por si só. Em torno deste, há que se reduzir o número de alunos, acionar serviços de apoio, instituir monitoria, reduzir carga horária, conceder terminalidade específica, entre outras estratégias.

Em nome do cumprimento dos direitos, “as práticas de inclusão escolar vão operar no controle e na gestão dos sujeitos, funcionando como práticas normalizadoras” (Sardagna, 2008, p. 16). Tanto a ação de incluir quanto a de excluir são invenções no campo discursivo, balizadas pela média que classifica no interior da própria norma. Os dispositivos legais não existem fora dessa lógica discursiva e servem como regulamentadores e como reguladores dos sistemas de ensino, no contexto da biopolítica, colocando em prática operações para que as instituições realizem procedimentos, análises e cálculos em sintonia com a ordem do discurso vigente.

Saberes clínicos e estratégias ativadas pelo (bio)poder

Esta seção foi construída a partir de registros que enfatizam as práticas cotidianas e os saberes para atender às diretrizes dos municípios. Uma menção que aparece refere-se aos recursos humanos e às possibilidades de parceria intersetorial. Há uma expectativa acentuada para que a educação agregue profissionais com olhar clínico, que possam se ancorar em

saberes médicos e psicológicos. Tais saberes impulsionam, simultaneamente, técnicas e estratégias exercidas por um tipo de poder e de saber, em detrimento do saber pedagógico.

Na sequência, o Quadro 4 apresenta recortes das entrevistas no que diz respeito aos protocolos e procedimentos realizados pelas mantenedoras dos municípios participantes.

Quadro 4: Recortes das entrevistas da pesquisa – protocolos e procedimentos

G1	<i>Essa demanda vem para escola e nós possuímos auxiliar de educação para dar assessoramento a esses alunos dentro da sala de aula, assessorando o professor. Nós temos turmas de AEE, e foi aberto, em um curto período de tempo, um espaço onde trabalham duas psicólogas, uma fonoaudióloga e uma assistente social pra tá dando conta dessa demanda [...].</i>
G2	<i>[...] além de todo o atendimento educacional especializado, nós precisamos do monitor e nós precisamos de uma equipe multidisciplinar. [...] ela já conseguiu marcar consulta com o psiquiatra, o psiquiatra já tá atendendo e já vai poder fazer essa ponte depois com o neurologista. Então, isso pra nós é fundamental, porque senão a criança, ela só se arrasta na escola, ela não consegue evoluir. Então, a gente tá tentando fazer uma forma que a gente perceba que essa criança tá sendo atendida [...].</i>
G3	<i>A gente tem uma equipe de apoio, que é assistente social, psicóloga, psicopedagoga e professor do AEE. Eles fazem um atendimento em todas as escolas municipais.</i>
G4	<i>[...] o nosso centro de atendimento tem a psicóloga, a psicopedagoga, a fonoaudióloga, o professor do AEE, tem dentro também ali. Então tem uma equipe multidisciplinar, a gente só não tem até a Terapeuta Ocupacional, mas a gente tem na APAE [...].</i>
G8	<i>[...] as dificuldades de aprendizagens, elas eram tratadas na escola, então as fonoaudiólogas, psicopedagogas iam até a escola e faziam esses atendimentos, só que a gente entra num eixo que não é um eixo muito educacional, ficando naquele meio-termo entre saúde e educação, até um pouco de assistência social.</i>
G12	<i>[...] temos quatro psicólogas que atendem à rede municipal, três atendem aqui no centro e uma itinera pelas escolas, ela observa, ela faz a viagem e entende que se a criança ter continuidade aqui. E, nós temos duas assistentes sociais que atendem as demandas de busca ativa [...]</i>
G16	<i>Aqui, estamos tentando um convênio com a APAE pra atender alguns casos mais específicos e dentro da escola, então, a professora regente trabalha diretamente com o monitor, que acompanha esses alunos, com todo o suporte da professora de AEE, da psicopedagoga e também da psicóloga. Nós temos uma psicóloga em cada escola e faz esse trabalho direto com eles, também com as famílias.</i>

Fonte: elaborado pelos autores (2024, grifos nossos).

Observa-se que um grupo de gestoras se utiliza de certo protocolo de encaminhamentos e atendimentos, supondo a existência de uma equipe em um centro, que presta serviços em Rede. É possível identificar uma permuta, um entrelaçamento entre o discurso pedagógico, o da medicina e os saberes psi.

A função-Psi, pois, nasceu dessa face a face em relação à família. A família pedia a internação, o indivíduo era posto sob a disciplina psiquiátrica e se supunha que deveria ser refamiliarizado. Em seguida, pouco a pouco, a função-Psi se estendeu a todos os outros sistemas disciplinares: à escola, ao exército, à fábrica, etc. Ou seja, essa função-Psi desempenhou o papel de disciplina para todos os indisciplinados [...] E depois, finalmente, no início do século XX, a função-Psi se converteu, ao mesmo tempo, em discurso e controle de todos os sistemas disciplinares (Castro, 2009, p. 116).

Operacionalização da política de inclusão escolar e seus desdobramentos em municípios do Litoral Norte/RS: diretrizes e estratégias

Sobre o discurso da medicina, Foucault assinala:

O poder político da medicina consiste em distribuir os indivíduos uns ao lado dos outros, individualizá-los, vigiá-los um a um, constatar o estado de saúde de cada um, ver se está vivo ou morto e fixar, assim, a sociedade em um espaço esquadinhado, dividido, inspecionado, percorrido por um olhar permanente e controlado por um registro, tanto quanto possível completo, de todos os fenômenos (Foucault, 1998, p. 89).

Historicamente, esses saberes são os que conferem veridicção ao campo da educação, e isso parece ponto pacífico em todos os municípios. Há uma intencionalidade para que esses processos sejam fluentes no dia a dia da escola. Essa concepção sugere que o estudante com deficiência seja analisado pelo modelo médico, por parâmetros biológicos e clínicos.

A produção desses saberes se dá tanto sobre o indivíduo particular quanto sobre a população. “Não há como pensar a população sem pensar o indivíduo, assim como não há como agir sobre o indivíduo sem que isso gere um efeito no âmbito coletivo, na população” (Lockmann, 2013, p. 131). O saber pedagógico vai se enfraquecendo frente aos diagnósticos, aos laudos e às verdades do campo clínico, de modo que o controle potencializa uma situação possível de intervir para normalizar e governar.

A seguir, o Quadro 5 é composto de excertos que evidenciam a gestão do risco por meio das estratégias elencadas pelos municípios na operacionalização das políticas inclusivas.

Quadro 5: Recortes das entrevistas na pesquisa – gestão do risco

G7	[...] agora que estamos recebendo essas crianças, as demandas, nós amparamos, com toda certeza, todas as escolas e <i>as escolas se sentem seguras</i> .
G13	Nós temos é a REDE, ela envolve todo esse público que é a fono, conselho tutelar, a psicóloga, a enfermeira, a secretaria de saúde, a secretaria de educação, a direção, eu e a assistente social, <i>tudo para trabalhar em conjunto sobre as possíveis medidas que a gente pode tomar com relação ao amparo e o acolhimento dessas crianças</i> , para qual o médico que vai ser levado, qual é o melhor atendimento que ele deve ter. Então, essa troca é muito importante.
G21	Então, o papel dos psicopedagogos, aqui no município, está sendo essencial. Porque, né, quando a criança vem com um laudo, fica mais tranquilo da gente propor as alterações no currículo <i>para trabalhar com essa criança</i> , é mais fácil ver aquela criança. Quando a criança não tem um laudo, torna-se um pouco mais complicado gerenciar.

Fonte: elaborado pelos autores (2024, grifos nossos).

No quadro acima, vê-se que há uma tônica nos discursos de gestão do risco e da segurança. A escola gerencia para civilizar, controlar os riscos, corrigir – de preferência prevenir para governar. As ações mencionadas colocam em funcionamento técnicas de subjetivação que visam normalizar as “crianças” que ainda não têm laudo, estabelecendo uma relação de proteção pelo olhar terapêutico.

Há um movimento da norma operando e demarcando a população dos não aprendentes, com mobilizações para minimizar os riscos e os empecilhos à aprendizagem. A escola que se vê interpelada por essas mobilizações é, em parte, aquela que, por funcionar como uma caixa de ressonância dos problemas sociais e dos dilemas e sofrimentos individuais, atrai para si compromissos humanos e lutas sociais que dificultam a ela realizar os processos pelos quais é cobrada oficialmente (Lopes; Veiga-Neto, 2023).

Lopes e Veiga-Neto (2023) ainda enfatizam que a escola está se condicionando como espaço de saber sobre os indivíduos, preocupando-se cada vez menos com o ensino e a constituição de subjetividades, pois o medo do descontrole gera uma falsa expectativa de segurança. No contexto escolar, imperam sentimentos e efeitos de frustração por não alcançar a todos.

Produção de verdades: reafirmação da norma

Junto às ações para a operacionalização da política de inclusão escolar nos municípios, evidencia-se uma expectativa do ideal de estudante, que é aquele que aprende. Ao incidir sobre corpos tidos como desajustados, o discurso da educação inclusiva evidencia a norma, a qual institui um padrão ou uma meta a alcançar, referenciando-se em estratégias biopolíticas quando compara os sujeitos às métricas curriculares, avaliativas e clínicas. Segundo Veiga-Neto e Lopes, “as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (2007, p. 949).

Os recortes das entrevistas mostram inquietações frente aos processos de implementação da política de inclusão escolar no que diz respeito às intenções pedagógicas, bem como às formulações de estratégias, projetos e ações para a temática da educação inclusiva. Na sequência, o Quadro 6 elenca práticas originárias das políticas inclusivas nos contextos pesquisados, compreendidas neste estudo como práticas que tanto incluem quanto excluem.

Quadro 6: Recortes das entrevistas na pesquisa – inclusão x exclusão

G1	<i>Na verdade, a proposta pedagógica é que eles consigam permanecer ali, da forma como ele se apresenta à escola, e é obrigação nossa dar conta dessa demanda. Então, por isso que a gente está cada vez mais formando mais os professores, para que eles também consigam trabalhar esse processo, porque quando a gente sai do ensino superior, ninguém sai pronto [...]</i>
G2	<i>Então, as nossas professoras de AEE, elas costumam estar chamando as monitoras na sala do AEE [...], elas dizem como é que a criança funciona, o que ela precisa fazer para ajudar, o que ela pode fazer quando a criança entra em surto.</i>
G4	<i>Não estou excluindo eles, tu entendeu? Mas, a gente tem que ter os dois olhares nesse momento. Porque o da inclusão precisa desse espaço. Mas o nosso, que a gente diz dito normal,</i>

Operacionalização da política de inclusão escolar e seus desdobramentos em municípios do Litoral Norte/RS: diretrizes e estratégias

	também precisa e às vezes acaba sendo prejudicado [...] às vezes sem perceber a gente acaba esquecendo dos outros 20.
G11	[...] Então, este grupo de pessoas está trabalhando para fazer uma documentação pedagógica que não se tem, trabalhar um bom PEI, né, um regramento para que eles todos exerçam o mesmo tipo de planejamento, né, o próprio sistema de avaliação [...].
G12	[...] em todas as escolas tem o PPP, que é o projeto político pedagógico, de todas as escolas devem constar essa parte da educação inclusiva. Inclusive, os professores fazem o PEI, as atividades adaptadas para a clientela, público-alvo da educação especial. E aí as professoras de sala de recursos, também, elas dão suporte muito bom para as escolas e tem, e segue a resolução.

Fonte: elaborado pelos autores (2024, grifos nossos).

Os trechos destacados das entrevistas para o desenvolvimento desta seção evidenciam aspectos que fortalecem o discurso da escola para todos, considerando que incluir é emergente e necessário no combate à exclusão. Nesse viés, Lopes lembra que “inclusão e exclusão são invenções de nosso tempo. Invenções completamente dependentes e necessárias uma para outra” (Lopes, 2007, p. 11). Quem exclui é a própria norma ao classificar, comparar e avaliar os corpos; é ela que define a distinção entre o que é normal e o que é anormal, e produz instrumentos de correção a fim de manter o controle.

São mencionadas técnicas que orientam e definem o fazer pedagógico, as quais visam qualificar e capacitar em razão da incorporação de modos de eficiência, desempenho e performance. Nesse sentido, trata-se de um processo avaliativo:

[...] essa avaliação se dá por uma escala que privilegia o desenvolvimento de capacidades, o treinamento de habilidades e a aquisição de informações necessárias para o acúmulo de capital humano destinado à ação eficiente nos níveis superiores de ensino, ao consumo informado e à qualificação profissional (Pagni, 2017, p. 265).

Percebe-se que alguns movimentos são coletivos, outros individuais, mas o balizador é a norma. Assim, “[...] a norma é o que pode tanto ser aplicado a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (Foucault, 2005, p. 302).

Na sequência, o Quadro 7 evidencia que os serviços de apoio fazem parte das práticas relacionadas às políticas de inclusão nos contextos pesquisados.

Quadro 7: Recortes das entrevistas na pesquisa – serviços de apoio

G18	A gente tem as salas de AEE, os alunos laudados, eles frequentam a sala, aqueles que os pais concordam, também temos aqueles que os pais, às vezes, não têm interesse [...]. A gente tem monitoria nas salas. Tem a questão, também, do currículo adaptado, essas questões mais pedagógicas.
G13	O município fornece para cada professor o auxiliar de classe, nós não ficamos sem, sempre temos, nem que sejam estagiários. O professor não fica sozinho na sala de aula quando tem uma criança com alguma necessidade educativa especial. Então nesse sentido, nós podemos dizer que nós somos bem amparados.
G16	[...] temos nas duas escolas os professores de AEE, psicopedagogo, esse ano ainda não conseguimos a fono para o atendimento das crianças, temos psicólogo. As crianças com laudo

	<i>possuem monitoria específica para eles e o planejamento todo de acordo com as especificidades do que eles necessitam.</i>
G14	<i>Tem os auxiliares [...] para os laudados, eles ficam focados na turminha deles [...] se tem algum laudado, um com autismo grave, assim, algo que precisa de mais, a gente sempre tenta colocar alguém para auxiliar.</i>

Fonte: elaborado pelos autores (2024, grifos nossos).

Mediante os recortes das entrevistas no Quadro 7, observa-se que os serviços de apoio sintonizam com o previsto nos regulamentos legais brasileiros (Brasil, 1996, 2008, 2011, 2015). Assim, os serviços de apoio acionam estratégias para reposicionar os sujeitos em relação à norma.

Segundo Veiga-Neto (2005), normais e anormais são categorias inventadas na modernidade, seguindo o princípio de alcançar a todos. Esse movimento imprime aos corpos uma classificação, aos que estão dentro e aos que estão fora, todos amparados na norma e com critérios produzidos para operar sobre eles.

O Quadro 8 apresenta orientações e práticas específicas para a operacionalização das políticas inclusivas na Educação Infantil.

Quadro 8: Recortes das entrevistas na pesquisa – Educação Infantil

G17	<i>Então, a gente tem essas 20 horas do psicopedagogo, 30 horas para o psicólogo e 20 horas para o AEE. A escola vai receber os profissionais um dia, numa escola, outro dia e em outro na EMEI, na Educação Infantil, [...] com observações em sala de aula, encaminhamento de professor, assim que a gente organiza.</i>
G6	<i>Este ano, inovamos com o trabalho de estimulação precoce, para trabalhar lá na Educação Infantil, porque lá onde a gente sinaliza, onde inicia todo esse processo que vem, que na verdade, na escola o professor identifica, sinaliza para a família, então, acontece tudo lá na Educação Infantil. [...] a gente enfrenta muita coisa para quebrar essa resistência e mostrar que é possível.</i>
G21	<i>A Educação Infantil, em específico, o professor de AEE e os psicopedagogos, atendem no espaço da Educação Infantil e então tem um professor de AEE, que não atua somente na Educação Infantil, mas o foco deles são os alunos da Educação Infantil. Os atendimentos psicos, alguns são atendidos lá na escola e outros são atendidos dentro do espaço do [...]. Então, a Educação Infantil é priorizada, mas dentro do próprio espaço.</i>

Fonte: elaborado pelos autores (2024, grifos nossos).

Em relação à Educação Infantil, observa-se que a maioria das entrevistadas apresenta certa dinâmica de encaminhamento e atenção a esse nível de ensino da Educação Básica. Cabe ressaltar que a Educação Infantil é de competência e obrigação dos municípios, conforme estabelece a LDBEN no Art. 11, inciso V (Brasil, 1996). Logo, todas as gestoras participantes deveriam enfatizar as ações que se efetivaram na rede de ensino na Educação Infantil; porém, foi possível perceber que as menções se concentraram no público dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Operacionalização da política de inclusão escolar e seus desdobramentos em municípios do Litoral Norte/RS: diretrizes e estratégias

Nosso estudo identifica uma tônica para que as crianças sejam alvo do funcionamento de mecanismos biopolíticos o mais cedo possível. As ações dos serviços de apoio envolvem atendimentos tanto na escola quanto externos ao espaço escolar. Nesse sentido, um dos papéis do professor do AEE frente à política educacional inclusiva é de articulador de encaminhamentos, executando estratégias e acionando as engrenagens da biopolítica.

Por fim, o Quadro 9 traz excertos das entrevistas que se referem à qualificação dos docentes que atuam nos municípios pesquisados.

Quadro 9: Recortes das entrevistas na pesquisa – qualificação docente

G7	Quando cheguei na Secretaria, nós não tínhamos um plano de ação de educação especial, então iniciamos bem do princípio, organizando todo o setor, nós não tínhamos as especialistas, eram contratadas, aí fomos caminhando no sentido de qualificá-las e assim começou a trajetória com formação continuada, exclusivamente, para os professores especialistas que atendiam 9 salas de recursos.
G20	Então, a gente tem estudado muito, tem proposto formações para os professores, para os auxiliares de classe, para os monitores de escolar, para os funcionários em geral das escolas. [...] O nosso grande desafio tem sido a qualidade de ensino para essas crianças, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.
G15	[...] a nossa maior dificuldade são os professores dos anos finais. Primeiro, existe uma resistência muito grande, aquela velha frase que a gente ouve já há um tempo: “não estudei pra isso, não sou preparado”. [...] Apresentou para ti, está na tua sala, está ali para ti, vai ter que estudar, buscar, pedir ajuda, auxílio.

Fonte: elaborado pelos autores (2024, grifos nossos).

Nos trechos em destaque, pode-se observar alguns movimentos de qualificação do corpo docente frente aos desafios enfrentados. No Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, está prevista, no inciso IV, “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva” (Brasil, 2011). Identifica-se a política pública voltada para a formação de profissionais que possam promover as práticas e alcançar os sujeitos em maior nível e intensidade possíveis a agirem como o esperado. Em conjunto, há o esforço para que os próprios docentes criem suas articulações, ou seja, “governar menos, para ter eficiência máxima, em função da naturalidade dos fenômenos” (Foucault, 2008a, p. 442).

Dessa forma, os gestores sugerem que os problemas da escola sejam resolvidos pela formação continuada oferecida às suas equipes. Há uma lógica na qual os próprios professores se responsabilizam e fazem o que se espera em relação a si mesmos e o que se espera em relação aos outros.

Considerações finais

O estudo questionou como são operacionalizadas as políticas de inclusão nas redes públicas municipais de ensino de municípios do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Foi um exercício de analisar ações para a concretização das políticas de inclusão escolar em municípios do Litoral Norte gaúcho, enquanto ações biopolíticas no contexto da governamentalidade, evidenciando seus desdobramentos que incidem diretamente na organização dos sistemas de ensino.

No conjunto de 21 entrevistas, dos 22 municípios que compõem a região do Litoral Norte, três eixos analíticos emergiram, demonstrando desdobramentos da política de educação inclusiva: i) discursos e suas (in)visibilidades na condução do outro; ii) saberes clínicos e estratégias ativadas pelo (bio)poder; e iii) produção de verdades: reafirmação da norma.

Sintetizando o estudo, é possível inferir que as políticas públicas educacionais fazem parte de uma rede discursiva presente nas práticas escolares, seja pela interpelação de todos em favor da inclusão, seja pelo poder exercido dentro da própria escola. Com isso, seguem a lógica de garantir a segurança da população por meio da diminuição do risco social.

Podemos apontar alguns movimentos que são mais evidentes na operacionalização das políticas de inclusão nos municípios: a articulação intersetorial sob o acento do olhar clínico; o contínuo movimento formativo de professores com vistas à aprendizagem do estudante com deficiência; a busca por garantias legais; os movimentos para garantir serviços de apoio; e os tensionamentos com as famílias. Observa-se também que as mobilizações estão alinhadas aos interesses econômicos do mercado, em que a inserção e a permanência de crianças no sistema público de ensino contribuem para a produção de sujeitos necessários a esses contextos por meio do controle dos corpos.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.

Operacionalização da política de inclusão escolar e seus desdobramentos em municípios do Litoral Norte/RS: diretrizes e estratégias

BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-notto4-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

CASTRO, Edgardo. Governo, governar, governamentalidade. In: CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault.** Trad. Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Trad. Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Resumo Técnico – Censo Escolar da Educação:** Sinopse estatística. Versão de 31\01\2020. Brasília: MEC; INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 19 jun. 2023.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação dos deficientes no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 129–146.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 11–33.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210–219, 2013. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em: 30 mar. 2023.

LOPES Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Escola, normalidade e sofrimento. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.27, 2023. Disponível em:
<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/26968>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 255–272, mar. 2017. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000100255&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2024.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo – RS (1950 a 2007)**. 2008. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2086/HelenaVenitesSardagnaEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SKLIAR, Carlos. Fundamentos sócio-antropológicos da Educação Especial. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 153.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 30 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. **Educação inclusiva: Direitos Humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 51–70.

Operacionalização da política de inclusão escolar e seus desdobramentos em municípios do Litoral Norte/RS: diretrizes e estratégias
VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947–963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJF8nmrhmYjsg/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2025.

Notas

ⁱ Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 e Declaração de Salamanca em 1994.

ⁱⁱ Conforme o Art. 8º da LDBEN (Brasil, 1996), “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Já no Art. 11º, Parágrafo único, consta que “Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”.

ⁱⁱⁱ Apenas o município de Morrinhos do Sul não participou com entrevistas, por não contar com sistema de ensino próprio, sendo regido pelo sistema estadual de ensino. Porém, as informações públicas sobre a educação do município são consideradas na discussão da região.

^{iv} A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, pelo Parecer nº 6.803.105, CAAE 77505423.5.0000.8091 na Plataforma Brasil.

^v Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do Sul, Caraá, Cidreira, Imbé, Itati, Mampituba, Maquiné, Mostardas, Osório, Terra de Areia, Tramandaí, Três Cachoeiras, Três Forquilhas e Xangri-lá.

^{vi} Dom Pedro de Alcântara, Tavares, Palmares do Sul e Torres.

^{vii} Optou-se por transcrever a fala tal qual ela foi proferida, sem adaptações de formalidade.

Sobre os autores

Adiel Philipe Leão da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Professor das redes de ensino de Capão da Canoa e Cidreira/RS.

E-mail: adielph@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0179-7354>

Helena Venites Sardagna

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com estágio pós-doutoral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia-Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

E-mail: helena-sardagna@uergs.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6175-9542>

Recebido em: 21/02/2025

Aceito para publicação em: 24/04/2025