

Um ministro, um ministério e o discurso desconcertado

A minister, a ministry and the disconcerted speech

Un ministro, un ministerio y el discurso desconcertado

Flávia Junqueira da Silva¹
Universidade Federal de Uberlândia

Lázara Cristina da Silva²
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Este artigo realiza uma análise da fala Ministro da Educação Milton Ribeiro no Programa Novo Sem Censura da TV Brasil sobre o contexto da Educação Especial e o público desta modalidade de ensino. É de abordagem qualitativa e tem por objetivo problematizar o contexto da Educação Especial nos rumos direcionados pelas políticas de inclusão com análise crítica baseada nos estudos Foucaultianos. Constatamos que os estudantes com deficiência, vivenciam um processo de in/exclusão nos debates discursivos de políticas para o seu governo, políticas sustentadas pelos interesses neoliberais. Pretende pensar e refletir a partir da crítica do que é dado como imperativo de Estado no discurso da inclusão no âmbito do neoliberalismo.

Palavras-chave: Políticas de inclusão. Estado neoliberal. Governamentalidade .

Abstract: This article analyzes the speech Minister of Education Milton Ribeiro in the Novo Uncensored Program of TV Brazil about the context of Special Education and the public of this type of teaching. It is qualitative approach aims to problematize the context of Special Education in the directions directed by inclusion policies with critical analysis based on Foucaultian studies. We found that it is students with disabilities, they experience a process of in/exclusion in the discursive debates of policies for their government, policies supported by neoliberal interests. It intends to think and reflect from the criticism of what is given as a state imperative in the discourse of inclusion in the context of neoliberalism.

Keywords: Inclusion policies. Neoliberal state. Governmentality.

Resumen: Este artículo analiza el discurso del Ministro de Educación Milton Ribeiro en el Programa Novo Sin Censura de TV Brasil sobre el contexto de la Educación Especial y el público de este tipo de enseñanza. Su enfoque cualitativo tiene como objetivo problematizar el contexto de la Educación Especial en las direcciones dirigidas por las políticas de inclusión con análisis críticos basados en estudios foucaultianos. Encontramos que son estudiantes con

¹ Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: flaviajusilva@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6210338413685109>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2174-9796>.

² Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: lazara_cristina@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3848916629140009>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4647-8785>.

discapacidad, experimentan un proceso de in/exclusión en los debates discursivos de políticas para su gobierno, políticas apoyadas por intereses neoliberales. Pretende pensar y reflexionar desde la crítica a lo que se da como imperativo estatal en el discurso de la inclusión en el contexto del neoliberalismo.

Palabras clave: Políticas de inclusión. Estado neoliberal. Gubernamentalidad.

Recebido em: 12 de maio de 2022.

Aceito em: 20 de janeiro de 2023.

Introdução

O Ministério da Educação (MEC), no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), foi um dos ministérios que mais sofreu alterações e movimentações no que se refere às questões ideológicas desse governo. Até a presente escrita deste texto, o MEC passou por cinco nomeações de secretários³ para comandar essa pasta governamental, sendo Milton Ribeiro⁴ o quarto ministro a administrá-la e o seu sucessor Victor Godoy.

O MEC, além da movimentação de ministros em tão curto espaço de tempo em um governo, manifestou, pela representação da fala do ex-ministro Milton Ribeiro, uma imagem abortiva com relação ao movimento da inclusão escolar, especificamente no que se refere aos estudantes com deficiência no período em que ainda estava na liderança do ministério.

Na reportagem de Cesário (2021), publicada pelo jornal *online* O Povo, a notícia informa que “Uma das primeiras ações de Jair Bolsonaro na presidência foi desativar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)”. Nessa reportagem, há a transcrição de um relato do, até então, ministro feito em uma entrevista ao Programa Novo Sem Censura da TV Brasil, que foi ao ar no dia 09 de agosto de 2021. Milton Ribeiro, dentre suas declarações, fez o seguinte relato crítico sobre a Educação Especial e sobre os estudantes com deficiência:

No passado, primeiro, não se falava em atenção ao deficiente. Simples assim. Eles fiquem aí e nós vamos viver a nossa vida aqui. Aí depois esse foi um programa que caiu para um outro extremo, o inclusivismo. O que

³De janeiro a abril de 2019: Ricardo Vélez Rodríguez; de abril a junho de 2020: Abraham Weintraub; de 26 de junho a 1º de julho de 2020: Carlos Alberto Decotelli; de julho de 2020 a março de 2022: Milton Ribeiro. Fonte: G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/16/milton-ribeiro-toma-posse-como-quarto-ministro-da-educacao-no-governo-bolsonaro.ghtml>.

⁴ Na pesquisa em site oficial do governo federal, a página do MEC- Galeria dos Ministros atualizada em 29/09/2020 não apresenta a sequência de ministros nomeados no governo do presidente Jair Bolsonaro, a não ser do primeiro ministro nomeado e empossado. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>.

é o inclusivismo? A criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia. Ela atrapalhava, entre aspas, essa palavra falo com muito cuidado, ela **atrapalhava o aprendizado dos outros**⁵ porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para dar a ela atenção especial. E assim foi. Eu ouvi a pretensão dessa secretaria e faço alguma coisa diferente para a escola pública. Eu monto sala com recursos e deixo a opção de matrícula da criança com deficiência à família e aos pais. Tiro do governo e deixo com os pais. (Milton Ribeiro, Ministro da Educação, 09 de agosto de 2021). (CESÁRIO, 2021, não paginado, grifo do autor).

Partindo da análise deste pequeno relato feito pelo Ministro da Educação, naquele período, o contexto da Educação Especial e dos sujeitos nele envolvidos, sobretudo o público a que esta modalidade de ensino se destina⁶, destacamos alguns pontos para entendermos o que pode ser compreendido como “desnivelamentos entre os discursos”, como aponta Foucault (1996, p. 22), pois há

[...] os discursos que "se dizem" no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer.

Para que possamos analisar o que foi dito pelo ex-ministro da Educação, no dia 09 de agosto de 2021, vamos buscar entender os atos que pronunciaram tal fala e verificar se tal fala está sustentada em novos atos que retomam um discurso retrógrado ou não, no contexto da educação inclusiva.

Um discurso des/concertado

Em um primeiro momento, buscamos o significado do termo *INCLUSIVISMO*, que está no enunciado recortado da fala ministerial, para, em seguida, analisarmos o recorte do discurso que aqui será a nossa totalidade. O dicionário InFormal⁷ apresenta duas definições. Apenas uma tem um sentido mais próximo de inclusão: “Incluir, inserir, adentrar”. No mesmo dicionário fizemos a busca pelo significado da palavra *INCLUSÃO*, que apresentou sete definições. Seguem duas delas:

⁵ Grifo do autor.

⁶ Público-alvo da educação especial, de acordo com o Decreto nº 7611/2011, §1º, art. 1º: as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, não paginado). Com a publicação do novo CID, de 11 em janeiro, os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) deixam de ser nomenclatura e que passa a denominado por Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (COLLYER, 2022).

⁷ Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

1. Fazer parte de. Unir-se a.
2. Do verbo incluir (do latim *includere*), no sentido etimológico, significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de. Assim, falar em **inclusão** escolar é falar do educando que está contido na escola, ao participar daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição. (Grifo nosso).

“No passado, primeiro, não se falava em atenção ao deficiente. Simples assim”. Nesse trecho do relato do ex-ministro, atentemo-nos para o uso do termo “deficiente”. Esse termo implica o reforço da deficiência sobre a pessoa e desconsidera o fato de que antes da deficiência existe a pessoa.

No contexto apresentado, a deficiência é tratada como uma característica marcante desse sujeito, fator que realmente não pode ser desconsiderado, no entanto não pode ser tomado com uma marca derivada de algo negativo, impeditivo de o sujeito ser o que ele deseja na vida e na sociedade. Assim, um sentido que pode ser atribuído num contexto de valorização da pessoa passa por compreender “[...] a deficiência em sua positividade como um acidente que pode ou não se tornar um acontecimento para os sujeitos, na relação e no encontro com ela, nas escolas” (PAGNI, 2019, p. 14).

Nesse sentido, colocando o contexto na fala do ex-ministro com o contexto de Pagni (2019, p. 16), entendemos, ainda com o pensamento do autor, que é necessário discutir a deficiência “privilegiando a diferenciação ética trazida pela voz do/a deficiente e pelo acontecimento que significa seu ingresso na escola”.

Outrossim, considerando o contexto dos rumos políticos do Ministério da Educação, nos últimos três anos, o discurso do ex-ministro não assume esse efeito pensado no sujeito, na pessoa, mas na condição da sua deficiência como a anormalidade, a monstruosidade, a marginalidade. Por outro lado, mesmo que se alegue que o foco de sua fala seja pautado na condição de característica da pessoa, a questão da deficiência, os fatos ocorridos na realidade brasileira demandada por esse ministério, não os evidenciam. Com base nesses argumentos, nos questionamos: A qual “passado” o ex-ministro se refere, visto que está tão presente esse contexto no pensamento e nas ações do governo e em suas políticas educacionais destinadas a esse público? Estamos falando de século XXI, ano 2021, época em que o ex-ministro concedeu a entrevista. Passado? Estamos falando de decreto⁸, que impulsiona “escolas segregadas”, e também estamos falando de “Universidade que deveria ser para poucos”⁹, reforçada pela visão ministerial.

⁸ Decreto 10.502 de 30 de setembro 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE). Essa política está suspensa desde 01/12/2020 até a presente data de escrita deste artigo por questões de inconstitucionalidades averiguadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

⁹ Fala do ministro em 09/08/2021, declarada à TV Brasil.

A exclusão total, a segregação, a integração e, finalmente, a inclusão são movimentos que foram constituindo as pessoas com deficiência na condição de sujeitos sociais para garantir esse sentimento de pertença social (SILVA; SILVA, 2019). Não devemos tratar como perfeitas as políticas de inclusão. Ao contrário, enquanto imperativo de Estado e com olhar salvacionista, é necessária a problematização dos discursos das políticas, que atuam como estratégias de governamentalidade sobre a população e que sustentam os interesses do Estado neoliberal, para que as reflexões promovam possibilidades para efetivação dos direitos pela equidade e pela igualdade de todos e de cada um no convívio social (FABRIS; KLEIN, 2013; LOPES; HATTGE, 2011; LOPES; FABRIS, 2016). Na atualidade, vivenciamos uma desconstrução das conquistas para emancipação do reconhecimento das diferenças em prol da naturalização da igualdade desumana e das condições de se promover a participação social de todos no sentido amplo de direitos, sobretudo no sentido de acesso à educação escolarizada.

Prossigamos com a análise. Na frase: “Eles fiquem aí e nós vamos viver a nossa vida aqui.”, podemos verificar cunhos de verdade do passado que vivenciamos ainda no presente. Precisamos vencer as barreiras atitudinais, porque mesmo com tanta luta, com tanto discurso em prol da inclusão ainda vivenciamos a “integração”, ainda temos no contexto atual pessoas com deficiência nos espaços sociais, nos empregos e, sobretudo, na escola comum, mas ainda sem as condições efetivas do sentimento de pertença. Ainda existem barreiras para se pensar qual tipo de inclusão está sendo promovida: a) Ocupam o mesmo espaço, mas estão desapropriadas do sentimento “de fazer parte de”; b) Estão realmente inclusos?; c) Por que são de alguma forma excluídos quando, de fato, não precisaríamos da inclusão se a exclusão não existisse?; d) Estão segregados no espaço ou são invisíveis no processo do todo?; e) Estão camuflados pelo discurso da diversidade, sem ter o reconhecimento das diferenças que compõem o ambiente escolar?

O discurso do ex-ministro reforçou o processo de desconstrução da inclusão até então defendida pelas políticas públicas educacionais, ou seja, daquilo que se busca pelo discurso inclusivo educacional. Por isso, torna-se necessário vencer as barreiras atitudinais, porque estar “junto de” não é “estar com”.

Pensar em políticas de inclusão tem sido um desafio posto no cenário educacional, pois as políticas educacionais estão no centro dos interesses neoliberais. Concordamos com Thomas *et alii* (2019) quando pensamos que a inclusão é uma invenção que, no contexto neoliberal, traz consigo uma margem grande de significados,

[...] além de um direito, a inclusão é pautada por interesses políticos, econômicos e sociais mais amplos que visam a fazer com que a escolarização

obrigatória produza sujeitos capazes de participar de uma sociedade onde todos devem ser produtivos e consumidores. (THOMA; LOPES; SIQUEIRA; SANTOS, 2019, p. 27-28).

O interesse em tirar as pessoas com deficiência de onde estavam para promover a inclusão, que ainda inclui porque se exclui, conforme os moldes do sistema político econômico capitalista neoliberal, foi tomado como legítimo, apesar de ser, de certa forma, maléfico para esse grupo de pessoas. Aviltante é a audiência do discurso atual, que retoma a intenção de devolver essas pessoas para onde nunca saíram, porque, de fato, sempre foram excluídas, ou melhor, “invisibilizadas”. As reclamações parecem ter sua origem no incômodo que a simples presença desses seres humanos na sociedade gera no bem-estar econômico e no “*habitus* social” da elite brasileira. Uma elite que precisa não só tornar os espaços públicos acessíveis aos excluídos, mas que também tem como obrigação pensar nas escolas para todos. Essas mudanças, certamente, apresentam custos que, nos cálculos neoliberais, vão arremeter ônus com quem não precisa, pois não são capazes de aprender, segundo entendimento expresso pela fala do ex-ministro da educação. Então, “fiquem aí...”, o custo-benefício dessa política agradece. Diante da realidade proposta, basta ter essas pessoas, em um determinado espaço, sendo preparadas para o consumismo neoliberal. Elas não produzirão tantos lucros, mas o gasto em mantê-las em um sistema educacional inclusivo, com certeza, seria bem maior do que confiná-las em escolas especiais e/ou em suas casas, conforme a decisão da família e não do governo, na visão política do Ministério da Educação nas atuais conjunturas de sua liderança.

Essa postura, no entanto, é inconstitucional, pois fere a Constituição de 1988, quando negligencia um direito inalienável de qualquer brasileiro, que é o direito à educação. Não cabe à família decidir se aceita ou não, se busca ou não, se acolhe ou não, mas cabe ao Estado fazer valer a legislação e o direito da criança, punindo inclusive a família, caso essa seja negligente. O Ministério da Educação não pode legislar contra um direito de seu público, transferir suas responsabilidades institucionais para a instituição familiar. A família não pode e não possui condições afetivas, sociais e conhecimentos específicos para tomar tais decisões. Não se pode induzir as famílias ao erro; esse é um crime e precisa ser tratado como tal.

“Aí depois esse foi um programa que caiu para um outro extremo, o inclusivismo. O que é inclusivismo?”. Encontramos nesse fragmento novamente mais um reforço do discurso excludente emanado pela liderança do MEC. Uma terminologia ainda desconhecida no campo dos estudos da Educação Especial, que agora passa a ser entendida como uma visão contrária ao processo de inclusão. Mas o próprio ex-ministro explica o inclusivismo como uma forma de forjar o que deveria ser inclusão de fato. Isso demonstra uma tendência nas políticas de inclusão do MEC na intenção de

retirar dos espaços escolares aqueles que, ainda em invisibilidade, precisam garantir seu direito de acesso à educação escolarizada. Essa engrenagem pode ser um indicativo do pensamento segregador, presente na condução do MEC, conforme encontra-se expresso no Decreto nº 10.502/2020, que versa sobre a PNEE. Esse decreto trata sobre as escolas inclusivas e as escolas especiais, que abrem espaço para o enclausuramento dos estudantes com deficiência das escolas comuns para as escolas especiais. Fatos elencados na Audiência Pública, ocorrida nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, em que foram ouvidos pelos ministros do STF, para avaliar e/ou julgar pela inconstitucionalidade e/ou não desta política instituída por meio de decreto (RESUMO..., 2021).

Embora, a inclusão, como afirmam Lopes e Fabris (2016, p. 13), seja “um imperativo de Estado”, no sentido de que é um discurso aceito e que deve ser atingido “a todos sem distinção”, estamos problematizando-a, mas isso não quer dizer que problematizá-la seja desconstruir todo o movimento que veio para incluir os excluídos, nem tampouco consideramos que as pessoas com deficiência devem voltar para o lugar de onde nunca deveriam ter saído, ou seja, devem voltar para o confinamento em classes especiais, hospitais e/ou em seus lares, na proteção das famílias. Como afirmam as autoras, temos que “problematizar as diversas práticas discursivas que determinam verdades sobre a inclusão e a produtividade do envolvimento da educação em uma racionalidade política neoliberal de Estado” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 13).

Ainda refletindo sobre a inclusão, contrapondo ao que foi dito pelo ex-ministro da Educação, ainda precisamos considerar que

[...] a escola deve receber a todos e a qualquer um, e os professores devem ocupar-se da educação de cada um. Porém, se a escola fosse de fato para todos, não precisaríamos adjetivá-la de inclusiva (THOMA; LOPES; SIQUEIRA; SANTOS, 2019, p. 33).

Ainda assim, não podemos concordar com o suposto “inclusivismo”, dito pela contramão do processo de busca do sentimento de pertença, que a inclusão realmente possa trazer a concretude deste “pertencimento a”, pois o movimento da inclusão só existe, porque há os excluídos e, no sentido paradoxo, não precisaríamos incluir ninguém se, de fato, a sociedade não praticasse a exclusão.

Analisemos um pouco mais o discurso ministerial: “A criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência”. O “outro” e suas identificações são demonstradas neste contexto. O “que/quem” foi classificado com deficiência e o “que/quem” foi classificado sem deficiência? Uma visão que classifica e, ao mesmo tempo, inclui/exclui em um espaço que foi produzido, normalizado e inventado, produzindo assim a perversidade com esse outro. (SKLIAR, 2003)

Entendamos que estar no mesmo espaço não é incluir. Mas quando há a ênfase do espaço das condições que classificam os estudantes na categoria de ser ou não deficiente (quem), ou na categoria de ter ou não a deficiência (o que), o “estar num mesmo espaço” nas condições de iguais, que é algo colocado de forma supostamente tendenciosa pelas políticas atuais do MEC, direcionam o movimento de inclusão das pessoas com deficiência para condições de desiguais em sala de aula do ensino comum, pois na argumentação do ex-ministro essas pessoas precisam estar nas salas de escolas especiais. Confirma-se aí a condição de mesmidade, conforme o pensamento de Skliar (2003, p. 67), pois “Já não existe uma única espacialidade, senão várias espacialidades da mesmidade e do outro. Ou melhor, já não existe uma única representação sobre o espaço do outro e da mesmidade”.

Não se trata de identificar a presença daquele que incomoda e/ou que é invisível no espaço da sala de aula e transportá-lo para o espaço de seus iguais na condição da deficiência. Esse reforço da mesmidade, que Skliar (2003) trata, é essa mesma condição que se propõe na condição de excluir para incluir quem de fato nunca esteve em seu espaço, porque não é seu o que não se tem por sentimento de pertença. Embora, em sala de aula, estudantes com deficiência fiquem juntos com estudantes sem deficiência, isso, por si só, não é inclusão, mas já é um passo para esse sentimento de pertença, para se naturalizar no contexto das diferenças, de um ambiente para todos e não de um ambiente recluso, de iguais nas condições de suas anormalidades, que devem estar segregadas aos espaços dos outros, para ali se ter como seu espaço, o que é, de fato, excluí-lo do ambiente das diferenças.

Ainda, considerando que a criança com deficiência não aprende, prosseguimos com análise do discurso do ex-ministro: “Ela não aprendia. Ela atrapalhava, entre aspas, essa palavra falo com muito cuidado, ela atrapalhava o aprendizado dos outros porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para dar a ela atenção especial.” A questão da aprendizagem determinada e julgada pela capacidade de quem aprende ou não o que e em relação ao que essa aprendizagem está sendo avaliada é mais uma das condições limítrofes que é percebida nesse enunciado.

Ressaltamos que as avaliações sistêmicas e todas as políticas educacionais estão condicionadas aos interesses neoliberais do capitalismo. Então, temos um currículo que se faz determinista e que, na contramão do processo de cada um, homogeneiza a aprendizagem e o ensino para as demandas sociais. Logo, em um currículo pensado numa perspectiva da normalidade, o estudante com deficiência incomoda, “atrapalha” porque “não aprende” se comparado com a aprendizagem do outro. Assim, temos a determinação do paradigma da normalidade, pois

[...] na medida em que o normal é definido pela média das capacidades e das oportunidades da maioria dos indivíduos de uma determinada sociedade, esses déficits causadores da deficiência seriam uma espécie de inadaptação à vida social da qual crianças, adolescentes e adultos fariam parte, pois, teriam dificuldades mais ou menos grandes para ser e atuar como os demais integrantes da população (PAGNI, 2019, p. 50).

Essa visão binária de quem aprende/quem não aprende da criança com deficiência/criança sem deficiência, do contexto da escola comum/escola especial reforça o cenário que a atual política educacional do Ministério da Educação tem se flexionado. Fizemos uma comparação com o que Foucault (2014) analisa acerca do poder da norma estabelecida desde o século XVIII, de maneira que o que foge ao contexto da normalidade, neste caso, quando associado ao contexto da escola, o sujeito, que não se enquadra ou que apresenta as curvas de desvio da normalização, é tomado como “anormal”, e, por isso, precisa ser corrigido e ser condicionado a uma instituição que molde o seu comportamento, ajustando-o para ser útil à sociedade.

Assim, a criança que não aprende dentro do padrão esperado, porque está no desvio da normalidade, precisa ser exposta a um modelo institucional que atuará em todos os seus contornos, buscando adequá-la ao desejado. Tal experiência encontra suporte no controle excessivo da ação do outro pelo sujeito institucional alimentado pelo conceito da prisão, que equivale ao conceito de “panóptico”, elaborado por Foucault (2014). Por conseguinte, as instituições de massa que, assim como esse estilo de prisão, torna o processo de molduragem do sujeito (no caso aqui tomemos a criança com deficiência que não aprende na escola de ensino comum) uma ação necessária para o confinamento do “treinamento” e do tratamento da correção do desvio. “Nada nem ninguém está fora da norma, ainda que ela institua polaridades. Cada indivíduo é transformado em um caso seu. Ainda que o anormal seja o polo oposto do normal, ele não está fora da norma” (KLEIN, 2013, p. 183).

Neste contexto, é necessário que o professor esteja preparado para lidar, no contexto pedagógico, com as questões específicas de aprendizagem de seus estudantes. As políticas de formação de professores e políticas educacionais voltadas para o processo de ensino e de aprendizagem no contexto das políticas educacionais de inclusão das pessoas com deficiência têm conquistado espaços de debates no contexto educacional e nos movimentos sociais, avançado em alguns pontos com novos atores para que as demandas do processo de escolarização dos estudantes, público da Educação Especial, sejam atendidas.

Esses novos atores estão atrelados às condições que a escola comum necessita para atender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Dentre os serviços da Educação Especial está o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o profissional de apoio escolar, o intérprete/instrutor de Libras, e a rede de apoio extraescolar, que é uma parceria entre a escola e os equipamentos sociais. Essa parceria pode promover um bom atendimento para o estudante e, com isso, melhorar seu desempenho na escola. Tudo isso para dar condições de acesso ao saber, condições de aprendizagem dentro do espaço do ensino comum. Portanto, é necessário não só equipar as escolas com recursos humanos e pedagógicos para suprir essas demandas, mas também rever políticas públicas para o atendimento da sala de ensino comum e do assessoramento em sala de aula para as demandas do público da Educação Especial no sentido da inclusão.

Mas é importante a busca constante da reflexão dessa inclusão: incluir para quem? Incluir quem? Concordamos com Silva e Silva (2019, p. 93), para os quais, neste contexto,

[...] por conseguinte, pode-se afirmar que o processo da inclusão educacional é parte do discurso da globalização, do mercado, do capitalismo, que precisa desse perfil de consumidores para o processo contínuo da manifestação do/e poder para seu controle enquanto cidadão do mundo contemporâneo.

Portanto, entre o estudante com deficiência e “não aprender ou aprender alguma coisa”, o que está em jogo é justamente o que se aprende, pois a sociedade espera que o que foi aprendido seja útil para o contexto neoliberal, no sentido de instrumentalizá-lo como produtor de algo considerado relevante para o mercado, livrando-o de ser um colecionador de prejuízos por estar à margem social. Portanto, o que se deseja é que esse sujeito tenha um aprendizado que o forme e o prepare para ser mão de obra, e que, além disso, seja um consumidor incluso no jogo do capital financeiro, o qual necessita, por assim dizer, estar incluído (LOPES; FABRIS, 2016; FABRIS; KLEIN, 2013). Dessa forma, abrimos a reflexão, no contexto atual dos rumos das políticas educacionais de inclusão: “É útil para quem, no sentido mais amplo, divulgar o discurso de que uma criança com deficiência não aprende?”

Destarte, afirmar que “a criança não aprendia”, que “ela atrapalhava” o ambiente escolar, como dito por Milton Ribeiro, é um discurso que aglutina, talvez, o que ele tenha chamado de “inclusivismo”. Esse “inclusivismo” descarta todo um aparato já oriundo das políticas de inclusão até então publicadas no Brasil, as quais abriram o cenário de atuação de novos atores no contexto educacional, como o professor de AEE e outros serviços da Educação Especial inseridos no contexto da escola da Educação Básica como, por exemplo, profissionais de apoio escolar, intérpretes e tradutores de Libras, instrutores de Braille.

Dessa forma, o professor do ensino comum não precisa “sozinho” pensar em como trabalhar com seus alunos, mas sim, na especificidade de cada um. Ao pensar nas ações pedagógicas com os estudantes com deficiência, os recursos para auxiliar no atendimento estão à disposição na escola, nos serviços da Educação Especial.

Diante disso, na fala de Milton Ribeiro, dizer que o professor “não tinha equipe”, já é, por si só, contraposta pelos enunciados das políticas públicas de inclusão¹⁰ em vigência. Afirmar que o professor “não tinha conhecimento”, para dar atenção especial para esse estudante, é negar que sua atenção precisa ser dada a todos, e que a especificidade é de cada um e que para estudantes com deficiência existe uma rede de apoio presente nas ofertas de serviços da Educação Especial na Educação Básica na rede comum de ensino para que o sistema educacional, de fato, possa tornar-se inclusivo.

A criação de salas de recursos e outros serviços da Educação Especial na escola de ensino comum exigiu novos mecanismos de controle desses estudantes e dos professores para lidar com a inclusão. Assim, a inclusão foi uma “invenção que objetiva colocar a sociedade em ordem, civilizar, gerenciar, prevenir, governar “. (LOCKMANN, 2013, p. 129)

Pensar no que o estudante com deficiência consegue ou não aprender está atrelado ao “deslocamento da noção de educação para todos, para a noção de aprendizagem para todos - e a noção de aprendizagem está associada ao conceito de desempenho” (HATTGE, 2013, p. 94), que, no discurso educacional, em um contexto neoliberal, precisa favorecer o ranking educacional. Nesse sentido, a fala ex-ministro da educação, “não aprender” ou “atrapalhar o aprendizado dos outros”, nos faz, mais uma vez, pensar “para que/para quem incluir” e “em que/ quem incluir”.

Ainda que, muitas sejam as dificuldades para a implantação de um sistema educacional inclusivo, as políticas públicas garantem, em seus registros, as possibilidades de efetivação do acesso escolarizado a todos os estudantes. Embora, por forma de imposição de lei, a inclusão, enquanto imperativo de Estado (LOPES; FABRIS, 2016), precisa ser uma ação refletida nas possibilidades de colocar “dentro” aqueles que estão “de fora”. Pelo menos, na força de lei o

¹⁰ Algumas das principais políticas públicas brasileiras sobre inclusão escolar das pessoas com deficiência: Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui as diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica; Resolução CNE/CEB nº 01/2004, que estabelece diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos 04/2009; Resolução nº 04/2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que aborda o processo da inclusão escolar das pessoas com deficiência na rede regular de ensino; Decreto 7611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências; Lei nº 12674/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98, da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; Lei nº 13005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências; Lei nº 13146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (estatuto da pessoa com deficiência).

acesso é “garantido”. Isso requer pensar nos estudantes com deficiência com os recursos que precisam ser disponibilizados, para que esse acesso e permanência na escola comum, de fato, se consolidem, no sentido de que a autonomia desses estudantes se efetive na vida social de forma gradativa a partir da educação.

Neste sentido, como um dos princípios da formulação de políticas públicas de inclusão, Paiva (2017) aponta a autonomia como um princípio “caro”, que não pode ser confundido com independência, mas na condição de não se ver como subordinado, e sim, em uma condição de igual ao outro.

Esta autonomia assim compreendida garante que o feito da política sobre um sujeito individual ou coletivamente não permite que se veja ou se comporte como um tutelado, mas como alguém que por se identificar com seu igual — o outro —, forja identidade própria e coletiva, garantindo laços de solidariedade no enfrentamento da desigualdade e do reconhecimento do papel de um Estado a quem cabe atuar na garantia de direitos. Nas escolas, a autonomia pedagógica quando assumida pelos professores indica exatamente o poder em relação, que não se faz sobre o outro com autoritarismo, mas cômico de um lugar de mediação entre sujeitos e objetos de conhecimento. (PAIVA, 2017, p. 98).

“Eu ouvi a pretensão dessa secretaria e faço alguma coisa diferente para a escola pública. Eu monto sala com recursos e deixo a opção de matrícula da criança com deficiência à família e aos pais. Tiro do governo e deixo com os pais.” Nesse caso, qual seria pretensão da Secretaria de Educação? O MEC, representado pelo ex-ministro, pode ser o que retrata a fala de Ribeiro.

Essa é a questão: o pensamento do ex-ministro manifestada por seu discurso por hora intolerante e discriminatório, se pensado na contramão das atuais políticas de inclusão, não retrataria o discurso dos rumos das políticas governamentais para a Educação Especial? É importante consideramos que o Decreto nº 10.502/2020, que institui a PNEE, foi suspenso e levado à audiência pública, para que STF, por meio do ministro Dias Toffoli, pudesse avaliar os depoimentos a partir do tema de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 (PRIMEIRO..., 2021).

Quando o ex-ministro diz que faz algo diferente para a escola pública, muito nos inquieta, em sua fala, o que foi manifestado por representantes da sociedade civil nos dois dias de audiência pública ocorridos nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, cujas argumentações sobre a PNEE apresentam marcas de retrocessos e de impedimentos de um sistema educacional inclusivo. Por outro lado, representantes do Poder Executivo defenderam que a PNEE respeita a liberdade de escolha e a promoção de diversidade

pedagógica, que não existe correlação procedente. A liberdade pedagógica não está relacionada ao *locus* de acesso à escola, mas ao Projeto Político Pedagógico da instituição.

Na ênfase de sua afirmação, Ribeiro alega que monta sala de recursos e “deixa opção de matrícula da criança com deficiência à família e aos pais”. Opção de matrícula não se vincula a matricular ou não essa criança na rede comum de ensino, uma vez que, na Constituição Federal Brasileira, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. (BRASIL, 1988). Por isso, quando o ministro afirma que monta a sala de recursos, ele não especifica se é na escola comum de ensino ou se é nas escolas especiais. No entanto, na LDB, está indicado os princípios que a educação nacional precisa se fundamentar:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, *preferencialmente* na rede regular de ensino; (BRASIL, 1996, não paginado, grifo nosso).

Não que seja uma opção de tirar a responsabilidade do governo e deixá-la com as famílias das crianças com deficiência, como dito pelo ex-ministro. A política do MEC, tratada por meio da nova PNEE e que está de acordo com a fala de Ribeiro, é que escolas especiais possam ser opção das famílias para matricularem seus filhos com deficiência. A própria LDB deixa expresso com o termo “preferencialmente”, conforme destacamos no artigo citado anteriormente. O que nos faz pensar que a fala do ex-ministro repercute a intenção de substituição do termo “preferencialmente” por “necessariamente” nas políticas do MEC, que podem ser traçadas na Educação Especial.

Tirar do Estado e deixar para as famílias (“Tiro do governo e deixo com os pais”) o direito de escolha da escolarização das pessoas com deficiência, arremete a uma sensação de autonomia, livre escolha, liberdade. Foucault (2008, p. 64) entende que essa liberdade é “[...] primeiramente e antes de tudo urna tecnologia de poder[...]”. Esse filósofo analisa a liberdade em um contexto de tecnologia do poder, cuja sociedade liberal importa ter os homens livres para o exercício da governamentalidade (PROVIN, 2013). Nesse sentido, seja qual for a intenção, a pretensão do governo está em governar a população, que, por meio da educação, no contexto da Educação Especial, governa com a liberdade dada às famílias de escolher escola especial ou escola comum para as crianças frequentarem. Uma liberdade que, nos princípios do liberalismo, soa no neoliberalismo com a constante do Estado “governar menos, para cada vez governar mais”. (PROVIN, 2013, p. 110)

Na PNEE, a publicação está conforme expressa o pensamento do ex-ministro, o que pode ser perigoso para o entendimento da inclusão escolar:

[...] é preciso compreender a pertinência da reflexão sobre qual tipo de inclusão um estudante e (ou) sua família deseja e qual tipo de inclusão um sistema educacional está disposto a garantir. (BRASIL, 2020, p. 17).

O ex-ministro, ao relatar que tira a obrigação do governo e a deixa com os pais, não só expressa o que é vertente da PNEE, como também reforça uma ideia de que o sistema educacional não consegue garantir a inclusão. No contexto da PNEE, existe um conjunto de dúvidas, que coloca em xeque a questão da inclusão escolar promovida pelas políticas inclusivas, e que enfatiza “qual o tipo de inclusão um sistema educacional está disposto a garantir”.

As políticas de Educação Especial, até antes da PNEE, oriundas de discussões com a sociedade civil e a comunidade acadêmica, fruto de mobilizações sociais, para promover a participação das pessoas com deficiência na sociedade, ainda assim, com muitas imperfeições, é fruto de um discurso imperativo do Estado, como afirmam Lopes e Fabris (2016). Segundo as autoras, o que temos como políticas de inclusão são regras e normativas determinantes para inclusão de todos. Além de algo imposto para todos, a inclusão, como imperativo do Estado, precisa das leis para determinar as práticas sociais. O peso do imperativo somente pode ser dividido no processo de in/exclusão pensado a partir das práticas escolares.

Assim, ao concordarmos com as autoras, podemos deduzir que, na contramão de um pensamento crítico da inclusão, com base no que temos de políticas públicas para a Educação Especial, não é oportuno abandonar a ideia de um sistema inclusivo com escolas que possam atender a todos sob a égide de que as instituições estejam adaptadas para alguns ou poucos na condição restrita de sua deficiência. Ressaltamos que não é uma questão de estar a favor ou contra a inclusão, mas problematizá-la a partir do que parece óbvio, daquilo que é dado como verdade inquestionável.

Questionamentos sobre políticas de inclusão são tentativas de enxergar o que tem por trás dos interesses dos discursos dos direitos das pessoas com deficiências e da guerra que esse discurso implica. De acordo com Foucault (2019, p 227), “[...] a guerra continua também a causar estragos no interior dos mecanismos do poder, [...]”. A guerra, no sentido do discurso da inclusão, faz quem discursa optar por estar de um lado ou de outro, porque trata-se de um discurso histórico e político que implica vitórias aos interesses de quem o faz, pois, ainda, segundo o filósofo, “trata-se de fazer valer uma verdade que funciona como uma arma”.

Diante do discurso do ex-ministro e da nova PNEE, o MEC porta-se como uma instituição que está no ângulo dessa guerra, que a partir de ditos e escritos se mantém, na legislação, em questionamento. Convém ressaltar que uma audiência pública não foi capaz de cessar a guerra dos interesses, para se manifestar a respeito do decreto como inclusivo ou excludente. A audiência pública, ocorrida nos dias 23 e 24/08/2020, no STF, sobre as ponderações e aberrações da PNEE, mostrou a guerra de discursos a favor e contra à sua aprovação no contexto da Educação Especial. “O governo é a guerra de uns contra os outros; a revolta vai significar a guerra dos outros contra uns”, como afirma Foucault (2019, p. 91). É isso que, na contemporaneidade, vimos e presenciamos diante das políticas de inclusão.

Deficiente está nosso sistema educacional que, em um contexto neoliberal de Estado, tem suas políticas educacionais voltadas para o interesse do neoliberalismo, que tem como um dos objetivos incluir os excluídos e, desse movimento cíclico, gerar movimentação para que todos possam estar no jogo do capital neoliberal. “Cada indivíduo, na lógica neoliberal, passa a ser uma unidade de investimento e uma potência empreendedora” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 57).

Ainda há muito que ser feito no sistema educacional para que este, de fato, seja inclusivo para atender as especificidades dos estudantes, sobretudo, dos que compõem o público da Educação Especial. Em um ambiente regular de ensino (não em salas segregadas), muito investimento deve ser feito. Além disso, há ainda que se munir de lutas para que o acesso ao saber escolarizado seja garantido a todos.

Ressaltamos o que diz a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no seu Art. 4º: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, não paginado). A igualdade de oportunidades não se limita ao acesso ao espaço, ao ir e vir. Apenas a acessibilidade não garante a inclusão. Sobretudo no contexto escolar, torna-se necessário pensar não só na inclusão no sentido de acesso ao saber escolarizado, mas também na eliminação de barreiras atitudinais para fazer valer, neste sentido, o sentimento de “pertença a”.

Concluindo o desconcerto

Não se pretende pensar no retrocesso da política segregadora das pessoas com deficiência, mas pensar a partir da crítica do que é dado como imperativo de Estado no discurso da inclusão, nos faz remeter a uma reflexão de que o processo de in/exclusão, como pensado por Lopes e Fabris (2016), provoca, pois a inclusão não se efetiva apenas no fato de estar no mesmo espaço. Extrapola-se ao fato de estudantes com deficiência dividirem/compartilharem o mesmo espaço com outros estudantes sem deficiência. Implica pensar em estruturas

pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais que mobilizam o processo de Educação Inclusiva. O que o ex-ministro Milton Ribeiro define como “inclusivismo” pode se referir à falta de estrutura, que ainda requer muito planejamento econômico e político, para que a escola de ensino comum atenda a todos em suas especificidades. Para lidar com a inclusão de forma humanizada, é preciso que haja investimentos contínuos em formação de professores, no quadro de recursos humanos e nas estruturas arquitetônicas e tecnológicas.

Não se trata de estar dentro da escola comum com a garantia de matrícula, mas sim, do estudante com deficiência ser um corpo invisível pelas condições de acesso ao saber ou ser um corpo que “atrapalha” o ambiente escolar dos outros. Dado contexto das pessoas, expresso na fala do ex-ministro, para o qual a deficiência é entendida como uma anormalidade, um fator limitador da existência humana no sentido do atendimento à Educação Básica, para o qual a Educação Especial, ofertada em salas de ensino comum, é preciso ser repensada. Ou seja, precisamos problematizar esse contexto de inclusão. Diante do exposto, na análise do discurso do ex-ministro, destacamos a preponderância da classificação de salas especiais e de salas de ensino comum para a livre escolha da família no ato de matricular a criança com deficiência.

Partindo dessa anormalidade, conforme afirmam Lopes e Fabris (2016, p. 88), promove-se uma condição, na qual “a educação dos anormais transita por essas formas de governo e as políticas públicas, entendidas como práticas de governamentalidade, vão se expressar por meio dessa matriz de reação positiva”. A governamentalidade, no conceito proposto por Foucault (2008)¹¹, constitui-se em formas de poder bem específicas e complexas, as quais são exercidas para governar uma população. Não são formas de reinar, de fazer leis, mas formas e táticas de poder exercidas sobre uma população, utilizando como saber a economia política e dispositivos de segurança.

Nesse sentido, incluir pessoas com deficiência na escola de ensino comum ou confiná-las em escolas especiais são formas de conduzir as condutas desses estudantes. Por isso, nem regressar às escolas especiais, como alternativas para inclusão social dos estudantes da Educação Especial nas suas condições mais comprometidas em termos de deficiência física ou intelectual, como assim traça a PNEE, nem mesmo confinar, em salas de ensino comum, o acesso, para esses estudantes, pode garantir a existência de processos reais de inclusão.

¹¹ Esta obra se refere ao curso com o mesmo nome: “Segurança, território e população”. Esse curso, ministrado em 13 aulas, por Michel Foucault, no *Collège de France*, em janeiro a abril de 1978, teve como temática a genealogia de um saber político, que rege o controle da população por mecanismos, cuja regulação são por formas de biopoder. Nesse curso, o filósofo conceitua biopoder como as características fundamentais da vida humana, que são, denominadas por ele, estratégias de política e de poder.

O espaço escolar passou a ser o local de enclausuramento dos estudantes com deficiência. Antes estavam em escolas especiais pensadas prioritariamente para sua condição de “deficiente”. Agora estão nas escolas de ensino regular que não foram pensadas para todos os sujeitos, mas foram pensadas na referência de um sujeito que se encaixe nos parâmetros da normalidade (SILVA; SILVA, 2019, p. 91).

Portanto, são as pessoas com deficiência, os estudantes que constituem o público da Educação Especial, que estão sofrendo com o processo de in/exclusão nos debates discursivos de políticas, para governarem essa população no sentido de atender os interesses políticos neoliberais. Como afirma Santaiana (2013), a construção das subjetividades dos sujeitos e a produção dos sentidos do mercado são articulados a partir das concepções de eficiência, eficácia e equidade. Nesse sentido, existem e são utilizadas uma infinidade de estratégias como manobras para o contexto educacional por ser ali um campo de governo para condução das práticas escolares.

Concluimos este artigo com a reflexão sobre o contexto das políticas de inclusão, no gancho da fala do ex-ministro, das políticas alavancadas pelo MEC e do desconcerto das ideias do ato de incluir porque se exclui, na relação binária entre quem aprende/não aprende, quem é deficiente/quem não é deficiente: “[...] classificação que pune deve tender a se extinguir. A ‘classe vergonhosa’ só existe para desaparecer” (FOUCAULT, 2014, p. 179, grifo do autor). Assim, as discussões sobre as políticas de inclusão prosseguem. Enquanto houver quem está excluído, precisaremos incluir. Só resta saber: quem incluir e para que incluir?

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em | : 22 set. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC- SEESP, 2008. 19 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *PNEE- Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília: MEC. SEMESP. 2020. 124 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

CESÁRIO, L. Ministro da Educação: crianças com deficiência "atrapalham" outros estudantes. *O Povo* [online], 17 de agosto de 2021. Não paginado. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/08/17/ministro-da-educacao-criancas-com-deficiencia-atrapalham-outros-estudantes.html>. Acesso em: 25 ago. 2021.

COLLYER, R. CID-11: O que mudou referente ao autismo?. *Observatório do Autista*. 06 de janeiro de 2022. Não paginado. Disponível em: <https://observatoriodoautista.com.br/2022/01/06/cid-11-o-que-mudou-referente-ao-autismo/>. Acesso em: 11 mai. 2022.

GOMES, P. H.; GARCIA, G. Milton Ribeiro toma posse como quarto ministro da Educação no governo Bolsonaro. *G1*, 16 de agosto de 2020. Não paginado. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/16/milton-ribeiro-toma-posse-como-quarto-ministro-da-educacao-no-governo-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 29 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5102/rdi.v17i2.6691>.

FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (organizadoras). *Inclusão e biopolítica*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Col. Estudos Foucaultianos, 2013. 222 p.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3 ed. São Paulo: Ed. Loyola. 1996. 79 p. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%20C%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. Curso do *Collège de France* (1975-1976). Tradução de Maria Emantina Galvão. 2º Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019. 269 p.

FOUCAULT, M. *Segurança, Território e População*: Curso dado no *Collège de France* (1978-1979). Tradução: Eduardo Brandão. Revisão de Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, Coleção Tópicos, 2008. 572 p. Disponível em: <https://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-seguranca-territorio-populacao-curso-no-college-de-france.pdf>. Acesso em 03 mai. 2017.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. O Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Romalhte. 42º ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 302 p.

HATTGE, M. D. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (organizadoras). *Inclusão e biopolítica*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Col. Estudos Foucaultianos, 2013. p.79-97.

KLEIN, R. R. A avaliação da aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *In*: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (organizadoras). *Inclusão e biopolítica*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Col. Estudos Foucaultianos, 2013. p.165-180.

LOCKMANN, K. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento de risco. *In*: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (organizadoras). *Inclusão e biopolítica*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Col. Estudos Foucaultianos, 2013. p. 129-146.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. *Inclusão e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica; Col. Temas & Educação, 2016. 128 p.

LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Organizadoras). *Inclusão Escolar*: conjunto de práticas que governam. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2011. 224 p.

LOUREIRO, C. B. Inclusão digital e governamentalidade. *In*: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R.R. (organizadoras). *Inclusão e biopolítica*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Col. Estudos Foucaultianos, 2013. p. 113-127.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Galeria de Ministros*. Brasília: MEC, 23 de setembro de 2020. Não paginado. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em: 29 set. 2021.

PAGNI, P. A.. *Biopolítica, deficiência e educação*: outros olhares sobre a inclusão escolar. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. 173 p. *E- book*. Disponível em: <http://editoraunesp.com.br/catalogo/9788595463332,biopolitica-deficiencia-e-educacao>. Acesso em 09 jun. 2021.

PAIVA, J. Contradições na formulação das políticas de educação: inclusão/exclusão, autonomia, cidadania, qualidade como consequência dos fatores legais e de financiamento. *In*: MORAES, B.M. de; GONÇALVES, C. F.; VICENTE, D. da S.; JULIÃO, E. F. *Políticas Públicas de Educação*. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, 1º ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2017. 113p. *E-book*. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1161651/livropoliticaspUBLICASdeeducacao_vol1_vers_aodigital_1ed.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5753/ersirj.2018.4649>.

PRIMEIRO dia da audiência pública expõe diversidade de pensamentos sobre a educação especial. *In*: Supremo Tribunal Federal. 23 de agosto de 2021. Não paginado. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=471582&ori=1>. Acesso em: 25 ago. 2021.

PROVIN, P. Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no ensino superior. *In*: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R.R. (organizadoras). *Inclusão e biopolítica*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Col. Estudos Foucaultianos, 2013. p. 99-111.

RESUMO da Audiência pública histórica no Supremo que discutiu a constitucionalidade do “Decreto da Exclusão”. Inclusive: inclusão e cidadania; 26 de agosto de 2021. Não paginado. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/32228>. Acesso em: 06 out. 2021.

SANTAIANA, R.da S. Que verdades sustentam o ensino fundamental de nove anos? *In*: LOPES, M. C.; FABRIS, E. H.(organizadoras). *Inclusão e biopolítica*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Col. Estudos Foucaultianos, 2016. p. 199-217.

SILVA, F.J. da; SILVA, L.C. da. *O professor de apoio: reflexos e desdobramentos das políticas públicas de inclusão na educação especial*. Curitiba: Appris, 2019. 295 p.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 224 p.

TENENTE, L. Milton Ribeiro: veja 6 frases do ministro da Educação e entenda por que elas foram questionadas. *G1* [online], de 23 de agosto de 2021. Não paginado. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/23/milton-ribeiro-veja-frases-do-ministro-da-educacao-e-entenda-por-que-elas-foram-questionadas.ghtml>. Acesso em: 25 ago. 2021.

THOMA, A.da S.; LOPES, L. B.; SIQUEIRA, C. de F. C.; SANTOS, I. A. dos. Inclusão, subjetivação e governo das diferenças: a constituição de um ethos docente inclusivo na Contemporaneidade. In: THOMA, A. da S. (*in memoriam*), HILLESHEIM, B.; SIQUEIRA, C. de F. C. (organizadoras). *Inclusão, diferença e políticas públicas*. 1. ed.; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019. p. 25-38. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2719/1/Inclus%3%a3o%2c%20diferen%3%a7a%20e%20pol%3%adticas%20p%3%bablicas.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc223564>.