

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

YOHANNA TAMAL HERNÁNDEZ CONSORO

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REPÚBLICA DOMINICANA

UBERLÂNDIA

2022

YOHANNA TAMAL HERNÁNDEZ CONSORO

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REPÚBLICA DOMINICANA

Tese apresentada à Comissão Examinadora para Exame de Defesa de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para integralização do curso.

Linha de Pesquisa: Políticas, Estado e Gestão da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva

UBERLÂNDIA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

H558p Hernández Consoro, Yohanna Tamal, 1992-
2022 Políticas de Educação Inclusiva na República Dominicana [recurso
eletrônico] / Yohanna Tamal Hernández Consoro. - 2022.

Orientador: Lázara Cristina da Silva.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5348>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Lázara Cristina da, 1967-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047



1 ATA DE DEFESA- PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 31/2022/335, PPGED				
Data:	Trinta de agosto de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14h10min	Hora de encerramento:	17h20min
Matrícula do Discente:	11813EDU002				
Nome do Discente:	YOHANNA TAMAL HERNANDEZ CONSORO				
Título do Trabalho:	"POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REPÚBLICA DOMINICANA"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS IES: Organização, estruturação e contribuições na área na última década"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pósgraduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Pedro Angelo Pagni - UNESP; Wender Faleiro da Silva - UFCAT; Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU; Márcia Guimarães de Freitas UFU; Lázara Cristina da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lázara Cristina da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/08/2022, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Angelo Pagni, Usuário Externo**, em 30/08/2022, às 17:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Wender Faleiro da Silva, Usuário Externo**, em 03/09/2022, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Membro de Comissão**, em 14/09/2022, às 19:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Guimarães de Freitas, Técnico(a) em Assuntos Educacionais**, em 21/09/2022, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3878518** e o código CRC **077CADE1**.

YOHANNA TAMAL HERNÁNDEZ CONSORO

Políticas de Educação Inclusiva na República Dominicana

Tese apresentada à Comissão Examinadora para Exame de Defesa de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para integralização do curso.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.a Lázara Cristina da Silva - UFU
Orientadora

Prof.^a Dr.a Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU
Membro

Prof.^a Dra Márcia Guimarães de Freitas - UFU
Membro

Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni - Unesp Campus de Marília
Membro

Prof. Dr. Wender Faleiro da Silva - UFCat
Membro

Uberlândia, 30 de agosto de 2022.

Aos meus pais e irmãos... obrigada.

*Àqueles alunos do turno da tarde onde trabalhei.
Vocês são pessoas de direitos e ninguém pode
falar que não tem as condições para ter uma vida
melhor.*

AGRADECIMENTOS

Agradecimento! Uma palavra bela, linda e muito carregada de significado para mim, sendo que a frase “não se faz pesquisa sozinho/a” foi uma das primeiras que ouvi, em repetidas ocasiões: nas discussões dos textos nas salas de aulas, nas palestras e conferências das quais tive oportunidade de participar na Universidade e... É mesmo! Não fiz esta pesquisa sozinha e quero ser muito intencional em reconhecer a TODOS aqueles que me ajudaram para que este trabalho, que eu considero que é nosso, fosse possível.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu Deus pelas Suas bênçãos na minha vida; porque, na minha caminhada nesta terra, tenho percebido o quanto me ama e me dá força para prosseguir.

A Manuel Hernández Aquino (Literato) e a Juana Francisca Consoro (Amarilis), meus pais amados. Obrigada pelo apoio emocional, econômico e espiritual nesta jornada de aprendizados. Sou muito grata a Deus, porque vocês, no que se refere à minha formação escolar e acadêmica, como também à de meus irmãos, nunca colocaram oposição alguma, senão que deixaram de lado alguns compromissos coletivos da nossa família, para se concentrarem em mim e continuarem me apoiando de muitas maneiras.

Aos meus irmãos: Patrícia, Denys e Alex e meu namorado Sergio Castro. Obrigada a vocês também, pela ajuda dispensada o tempo todo. Obrigada por terem suportado a minha ausência fora do nosso país, para ir ao belo Brasil, estudar no curso de doutorado em Educação no PPGED na UFU.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva. Agradeço cada uma das suas falas, nas salas de aula e nos grupos de orientação, de forma particular e coletiva. Sem dúvida alguma, aprendi e continuo a aprender muito de você e com você, como professora e pesquisadora. Não se trata de um ato automático, para cumprir um requisito opcional a ser colocado no trabalho, pois meu dizer é de todo o coração, porque Deus me permitiu ter você ao meu lado como a minha orientadora; uma mulher que tive a oportunidade de conhecer para além da sala de aula, o que tem sido muito gratificante para mim. Fico feliz por ver, em você, o quanto procura viver aquilo que ensina; um exemplo valioso para mim. Obrigada por ter aceitado me orientar, por procurar entender-me na minha própria língua, espanhol.

Aos meus colegas, tanto os orientandos da minha orientadora como os de outras disciplinas do PPGED. TODOS vocês aparecem aqui neste trabalho, de uma ou de outra

maneira, seja direta ou indiretamente. Sou grata, de maneira especial, a Márcia Guimarães Freitas, a Luís Felipe e a Fernanda Pereira da Silva Andrade. Muito obrigada pela acolhida, por me permitirem trabalhar junto com vocês e por me ensinarem tanto. Agradeço!

Aos professores da Universidade Federal de Uberlândia. Quero fazer menção especial à Prof^a. Dr^a. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva. Quando cheguei ao Programa, ela me recebeu juntamente com uma estudante da Colômbia, que estava terminando o doutorado, e lembro-me desse dia, o quão sorridente me recebeu. Esse sorriso sempre fez muita diferença para mim. Obrigada por essa “pequena” atitude, mas também um belo presente de sua parte, com esta jovem “estrangeira” ou “internacional” no Brasil.

À Banca de Qualificação, agradeço pelos apontamentos a este trabalho, para que o texto ficasse o melhor possível. Sem dúvida alguma, as suas sugestões me ajudaram muito a melhorar o trabalho que agora apresento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Muito obrigada por ter financiado a minha formação no curso de doutorado. Obrigada pela oportunidade que tem me oferecido de fazer estes estudos no Brasil; e por fazer com que esta pesquisa seja realizada. Muito obrigada!

Dando sequência a estes agradecimentos, quero agradecer à Organização dos Estados Americanos (OEA) e ao Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), pela oportunidade também oferecida para que nós, estudantes da América Latina, pudéssemos tornar realidade o nosso sonho de obter uma formação num dos países do Continente Americano que mais têm formado pesquisadores qualificados. Muito obrigada por tão grande privilégio de ser parte de uma Universidade Pública Brasileira.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Obrigada pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Nota 5, da Faculdade de Educação (FACED). Que Programa tão rico e diverso!

Obrigada aos meus queridos irmãos da igreja na República Dominicana, Igreja Batista Fundamental, assim como também à Igreja Batista Regular Ebenézer, em Uberlândia. Obrigada pelas orações dos irmãos, pelo apoio emocional e espiritual neste processo de formação.

Sou grata aos meus colegas estrangeiros que chegaram à UFU no mesmo ano que eu, nos seus respectivos programas de estudos; assim como também àqueles que estiveram antes de mim. Obrigada a Wilcon Luciano Abreu (o meu paisano e o único que esteve aqui junto comigo); obrigada a Shirley Barthold, quem, com as suas características tão singulares, menina alegre e sorridente, fez com que eu estivesse mais tranquila, por contar com a sua amizade;

assim como também aos colegas Carlos, Juliana, David, Ângela, Chinasky, Carlos David, Iris, Lisbeth, Laura, Ivonne, Duterval, Fidel, dentre outros. Muito obrigada por tudo. Alguns de vocês chegaram primeiro que eu ao Brasil e, a partir das suas experiências, ajudaram-me a me instalar e a me adaptar aos poucos.

A Guilherme Herrera Serafim dos Santos, um amigo valioso que tive a bênção de conhecer no Brasil. Uma amizade cristã bondosa e atenciosa. Com desprendimento, ajudou-me na tramitação da minha legalização no Brasil, dentre outros assuntos. Neste trabalho, você está muito presente, pois, sem as condições de onde viver e sem as coisas necessárias para a acomodação, é muito mais difícil fazer pesquisa. Muito obrigada!

Aos amigos Celso, Charles, Mariana e Ingrid. Vocês foram sempre muito atenciosos comigo. Foram os meus primeiros amigos brasileiros que, sem me conhecerem, me acolheram no seu apartamento, me ensinaram as primeiras palavras em língua portuguesa e, com vocês, eu conseguia me comunicar na minha própria língua, pela familiaridade que tinham com a língua espanhola.

Quero também agradecer a Sirley, irmã da igreja, que me ajudou sempre muito, esteve sempre atenciosa comigo e foi a pessoa que se preocupou em buscar um lugar tranquilo, onde eu pudesse estudar ao voltar para o Brasil. Valeu, Sirley!

Às professoras Clara Elena Cruz e Florangel Ramos Adames, psicopedagogas minhas compatriotas, por me ajudarem, de forma incondicional, na realização deste estudo, a compreender um pouco mais sobre o modelo da educação inclusiva no nosso país. Obrigada pelos esclarecimentos e momentos de explicações valiosas que vocês me forneceram.

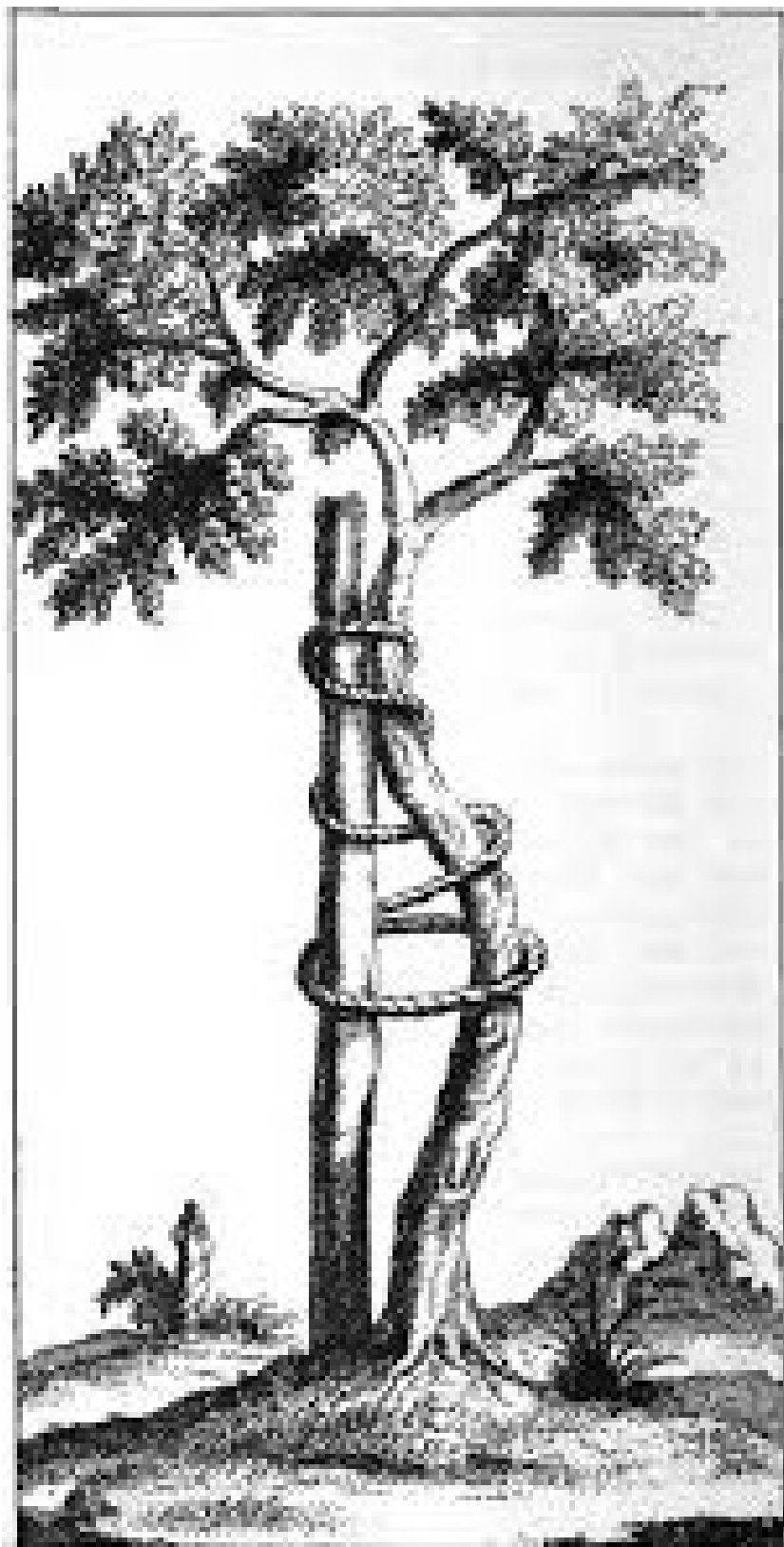
Aos meninos de Angola, que sempre estiveram ali presentes para mim, orando e me procurando. Em especial, a Mariana e Nelson. Agradeço também a Amanda Couto, assim como também à sua família, por toda a ajuda dispensada. Obrigada a minha tia Alida e seu marido, pela acolhida que me deram quanto tinha que voltar ao Brasil.

À Florisa Brito e Rayanne Barbosa, que aceitaram ser as revisoras, tradutoras e também ajudaram na formatação deste trabalho. Muito obrigada por tudo. Me ajudaram muito e fizeram um trabalho com muita qualidade no tempo preciso. Grata.

Finalmente, agradeço também a você, leitor/a desta tese, pelo tempo dedicado para lê-la, esperando que este trabalho possa lhe contribuir de alguma forma a pensar na escola e mais especificamente pensar no Modelo da Educação Inclusiva. Obrigada à Banca de Defesa do Doutorado. Muito obrigada pelas colocações que vão fazer para que este trabalho seja uma melhor versão.

Agradeço a TODOS aqueles que, embora eu não escreva os seus nomes aqui, na minha mente e coração, estão presentes. Não são suficientes as folhas para escrever a minha gratidão, mas quero que saibam que TODOS fazem parte, de maneira importante, da produção e escrita deste trabalho, e do meu crescimento pessoal e acadêmico.

Gente, ... Gratidão, de todo o coração!



“A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as Deformidades do Corpo”
de N. Andry (1749 apud FOUCAULT, 2008).

RESUMO

Esta tese de Doutorado em Educação, se encontra vinculada a Linha de Estado, Política e Gestão da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Tem como foco o marco legal da Educação Inclusiva na República Dominicana. Com uma abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos explicativos e descritivos e quanto aos procedimentos é uma pesquisa documental. Procurou-se responder ao seguinte problema: Qual é a ideia de Educação Inclusiva que existe no país a partir da estrutura legal que a sustenta? O seu objetivo geral foi analisar o marco legal da educação inclusiva na República Dominicana, que abrangeu o período de 2008 a 2018. Tendo como referencial os pressupostos de Michel Foucault (2002) em sua obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão”. Considerando a referida obra, este trabalho abordou alguns dos conceitos-ferramentas, entre eles: norma/normalização, normal/anormal, poder disciplinar, biopoder, estratégias biopolíticas e governamentalidade. Foram utilizados trabalhos que apresentam uma perspectiva de educação inclusiva como uma prática que busca o disciplinamento dos corpos e o interesse de incluir a TODOS por motivos relacionados aos interesses capitalistas (HENNING, 2009; HENNING; LOCKMANN, 2013; LOCKMANN; HENNING, 2010; LOPES, 2009; SILVA; HENNING, 2014; VALEIRÃO; OLIVEIRA, 2009; VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Os discursos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar a partir do marco legal mostram que o modelo de compreensão da deficiência no país é o reabilitador, embora se fale em um marco legal da educação inclusiva baseado em uma abordagem de direitos, o modelo social. Por isso, esforços, técnicas e estratégias são despendidos para normalizar essas pessoas antes de se pensar em qualquer tentativa de inclusão na educação propriamente dita.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Educação inclusiva. Norma. Poder disciplinar. Biopolítica. Governamentalidade.

RESUMEN

Esta tesis de Doctorado en Educación está vinculada a la Línea de Investigación de Estado, Política y Gestión de la Educación del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia. Se centra en el marco legal de la Educación Inclusiva en la República Dominicana. Con un enfoque cualitativo, de carácter básico, con objetivos explicativos y descriptivos y en cuanto a los procedimientos es de una investigación documental. Se buscó, en este estudio, responder al siguiente problema: ¿Cuál es la idea de Educación Inclusiva que existe en el país a partir del marco legal que la sustenta? El objetivo general de esta investigación fue analizar el marco legal de la educación inclusiva en la República Dominicana, que abarcó el período de 2008 a 2018. Teniendo como referente los postulados de Michel Foucault (2002) en su obra "Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión". Considerando la obra referida, este trabajo abordó algunos de los conceptos-herramientas con los que trabaja el referido autor, entre ellos: norma/normalización, normal/anormal, poder disciplinario, biopoder, estrategias biopolíticas y gubernamentalidad. Se utilizaron los trabajos de (HENNING, 2009; HENNING; LOCKMANN, 2013; LOCKMANN; HENNING, 2010; LOPES, 2009; SILVA; HENNING, 2014; VALEIRÃO; OLIVEIRA, 2009; VEIGA-NETO; LOPES, 2011), que presentan una perspectiva de la educación inclusiva como una práctica que procura el disciplinamiento de los cuerpos y el interés de incluir a TODOS por motivos relacionados a intereses capitalistas. Los discursos sobre la inclusión de las personas con discapacidad en el ambiente escolar a partir de su marco legal, muestran que el modelo de comprensión de la discapacidad en el país es el rehabilitador aunque se habla de un marco legal de educación inclusiva basado en un enfoque de derechos, el modelo social y, por consiguiente, se dispensan esfuerzos, técnicas y estrategias para normalizar a estas personas antes de pensar en cualquier intento de inclusión en educación, propiamente dicho.

Palabras clave: Políticas públicas educativas. Educación inclusiva. Norma. Poder disciplinar. Biopolítica. Gubernamentalidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação gráfica da aparente homogeneidade de alunos numa sala de aula...	67
Figura 2 - Representação gráfica da Zona da Anormalidade <i>versus</i> Zona da Normalidade	75
Figura 3 - Conceitos imbricado na Sociedade da Normalização segundo Foucault	78
Figura 4 - Localização político-geográfica da República Dominicana	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Posições, classificações e invenções de um mundo habitado por um desejo incessante de ordem	63
Quadro 2 - A micropenalidade da Sanção Normalizadora em diferentes áreas	96
Quadro 3 - Estrutura do Sistema Educacional Dominicano após <i>Ordenanza</i> nº 03/2013	128
Quadro 4 - Espaços e estratégias destinados a escolarizar os estudantes com NEAE	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativo dos trabalhos encontrados no LATINDEX	47
Tabela 2 - Demonstrativo dos trabalhos encontrados no OPAC do Sistema de Informação da UASD	49
Tabela 3 - Demonstrativo dos trabalhos encontrados na BDTD	52
Tabela 4 - Demonstrativo dos trabalhos encontrados no repositório da UFU.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACI	<i>Ajustes Curriculares Individualizados</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAD	<i>Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad</i>
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cine	<i>Clasificación Internacional Normalizada de la Educación</i>
Conadis	<i>Consejo Nacional para la Discapacidad</i>
END	<i>Estrategia Nacional de Desarrollo</i>
ENHOGAR	<i>Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples</i>
Faced	Faculdade de Educação
GCUB	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
IDEICE	<i>Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa</i>
INERED	<i>Investigaciones Educativas de la República Dominicana</i>
INTEC	<i>Instituto Tecnológico de Santo Domingo</i>
ISFODOSU	<i>Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña</i>
ITLA	<i>Instituto Tecnológico das Américas</i>
LATINDEX	<i>Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal</i>
MESCYT	Ministério de Educação Superior, Ciência e Tecnologia
MINERD	Ministério de Educação da República Dominicana
NEAE	<i>Necesidades Específicas de Apoyo Educativo</i>
NEE	<i>Necesidades Educativas Especiales</i>
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONE	<i>Oficina Nacional de Estadística</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAC	<i>Online Public Access Catalog</i>
PADEE	<i>Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de Servicios de Educación Especial</i>
PAP	<i>Plan de Apoyo Psicopedagógico Personalizado</i>
PcD	Pessoas com Deficiência
PEC	<i>Proyeto Educativo de Centro</i>

PIB	Produto Interno Bruto
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PREPARA	Programa de Estudos para Adultos
PUCMM	<i>Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra</i>
Rep. Dom.	República Dominicana
SIBI	<i>Sistema de Información y Bibliotecas</i>
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAPA	<i>Universidad Abierta para Adultos</i>
UASD	<i>Universidad Autónoma de Santo Domingo</i>
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesco	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNIBE	<i>Universidade Ibero-Americana</i>
UNICARIBE	<i>Universidade do Caribe</i>
UNPHU	<i>Universidade Pedro Henríquez Ureña</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Apresentação da pesquisa	18
1.2	Memorial como um ato de recordar – um elo com o tema da pesquisa	22
1.2.1	Um ato de recordar	22
1.2.2	Minhas origens e formação escolar	23
1.2.3	Formação acadêmica	30
1.2.4	Exercício profissional	33
2	METODOLOGIA DA PESQUISA	37
2.1	Caracterização da tese.....	37
2.1.1	Contextualização e delimitação da pesquisa.....	37
2.1.2	A pesquisa documental: técnica de coleta dos dados	40
2.1.3	Levantamento bibliográfico: conexão com o conhecimento existente.....	42
2.1.3.1	Levantamento bibliográfico em bases de dados nacionais	45
2.1.3.1.1	Pesquisa no LATINDEX	46
2.1.3.1.2	Pesquisa no OPAC do Sistema de Informação da UASD	48
2.1.3.1.3	Base de dados referencial do INERED.....	49
2.1.4	Levantamento bibliográfico em bases de dados internacionais.....	52
2.1.4.1	Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	52
2.1.4.2	Pesquisa no Repositório da UFU	53
3	ENTENDENDO A INCLUSÃO COM AS LENTES DE FOUCAULT	56
3.1.1	Articulações com Foucault: um olhar sobre o <i>a priori</i> histórico.....	56
3.1.2	Novas tecnologias de controle social.....	79
3.1.3	A norma como técnica positiva de intervenção e transformação	79
3.1.4	Elementos que colaboram com a colocação em prática da norma	83
3.1.4.1	A arte das distribuições: a cada indivíduo seu lugar.....	83
3.1.4.2	O Controle da Atividade: Nada ocioso, nada inútil.....	85
3.1.4.3	A Organização das Gêneses.....	87
3.1.4.4	A composição das forças	89
3.1.5	O Poder Disciplinar: sua manifestação por meio dos recursos para o bom adestramento	92

3.1.5.1	A Vigilância Hierárquica: vigilantes perpetuamente vigiados	93
3.1.5.2	A sanção normalizadora: definindo condutas	96
3.1.5.3	O Exame	98
3.1.6	A Educação Inclusiva como política de governamentalidade	101
3.1.7	O Estado: defensor do povo?	106
4	O MODELO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANTECEDENTES.....	109
4.1	Educação inclusiva, a melhor forma de melhorar a educação?	109
4.2	Antecedentes da educação inclusiva	112
4.3	Educação Inclusiva na República Dominicana	119
4.3.1	Primórdios da Educação Especial na República Dominicana	119
4.3.2	Educação Especial: A fase da Integração	120
4.3.3	Da Integração a Educação Inclusiva.....	121
4.3.4	<i>Ordenanza</i> nº 04/2018 focada no Apoio ao Estudante.....	123
4.4	Caracterização do Sistema Educacional Dominicano	124
5	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TECENDO FIOS QUE	
	“DESMASCARAM VERDADES”	130
5.1	Compreendendo as políticas públicas: assumindo um posicionamento crítico	
	130
5.2	<i>Orden Departamental</i> nº 03/2008: (re)visitando as bases da Educação Inclusiva	
	na República Dominicana	134
5.3	A ideia de inclusão no texto legal: <i>Ordenanza</i> nº 04/2018	142
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: COLOCANDO UM PONTO PARÁGRAFO	
	155
	REFERÊNCIAS	162

1 INTRODUÇÃO¹

“Qual a melhor maneira de subir esse monte?” Apenas suba, não pense! (NIETZCHE, 2001, p. 25) [grifo do autor].

(NIETZCHE, 2001, p. 25 apud HENNING, 2008, p. 48)

1.1 Apresentação da pesquisa

Você é valioso, você é querido, você é único, você tem muito a oferecer. Suas singularidades fazem de você uma pessoa especial. Você é um anjo, você é uma bênção de Deus. Você merece, você tem direito! Todos estes discursos e/ou ideias sobre a inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD), encontrados nos diferentes textos acadêmicos, políticos, jurídicos ou de qualquer outra natureza, expostos em encontros que abordam a temática em questão, são proferidos por algumas pessoas e instituições, que tomam as PcD como *slogan* ou bandeira, com uma roupagem humanística e sensibilizadora. Essas ideias difundidas colaboram com a manutenção de discursos de verdade sobre o lugar do Outro na sociedade contemporânea, tendo em vista que, ao que parece, o Outro é quem precisa mudar, quem precisa adequar-se e ajustar-se para ser incluído nesta sociedade, que tem altos graus de exigência e de exclusão.

Embora a escola inclusiva use o *slogan* de ser aquela que acolhe a TODOS, e apresente-se como sendo aquela que deve adequar-se aos estudantes, e não o contrário, ainda se observa uma busca por docilizar os corpos, agir sobre eles por meio de estratégias e tecnologias de poder é, de igual forma, mas que de docilizar esse corpo, mesmo com uma deficiência, torná-lo útil.

É sobre a prática do Outro que as nossas pesquisas, geralmente, são orientadas; e nos esquecemos de nos perguntarmos sobre os ensinamentos que também aprendemos ao acompanhar o Outro e crescer junto a esse Outro. É sobre o Outro que procuramos aplicar um sem-número de saberes, técnicas e procedimentos, para que, ao serem interiorizados, passemos a incluí-lo, de maneira que não continue sendo o Outro, senão que faça parte do “Nós”, os considerados normais por estarmos do lado direito da reta numérica.

O importante parece ser a fala que parte de Nós em direção ao Outro, e o quanto podemos “torná-lo melhor”, aplicando sobre ele, segundo os pressupostos teóricos de Foucault (2002), técnicas e estratégias de disciplinamento.

¹ Esta tese foi redigida parcialmente em espanhol e traduzida por Florisa de Lourdes Brito. Florisa foi quem também traduziu citações cujo texto original se encontra em espanhol e junto às quais a identificação se abrevia como Florisa Brito.

Essas técnicas e procedimentos, que são aplicados ao Outro, são sustentados pelo discurso da Ciência, pois, nas palavras de Lockmann e Henning (2008, p. 192, grifo da autora),

[...] em nome da ciência, os discursos inclusivos são professados e justificados como a saída para a consecução de uma sociedade mais justa, humana e melhor. Continuam aqui predominando os valores fundamentalmente modernos que pretendem o progresso garantido pela ordem social. Assim, em nome da ciência são feitas sem desconfiança as políticas públicas, as legislações educacionais, os processos didáticos e metodológicos.

Em nome da Ciência, falamos, por exemplo, da inclusão das PcD no âmbito da escola. No entanto, há outras formas de dançar, outras formas de nos conduzirmos e outras formas de pensarmos na educação; muito além das práticas educacionais que temos assumido como verdades.

Deparamo-nos, na atualidade, 2022, com discursos que professam a inclusão do Outro. Abrangidas nesse Outro, encontram-se as PcD e, dentre outras questões, sua inclusão no ambiente escolar. Porém, existem aspectos que precisam ser questionados, criticados, (re)pensados, de maneira a olharmos para as possíveis consequências das nossas ações, das nossas práticas e dos nossos discursos; pois alguns deles aparentam interessar-se pela inclusão do Outro nos espaços comuns, mas, no interior desses espaços, continuam fortalecendo a exclusão. Dentro da própria escola, que é apresentada por alguns como um lugar de emancipação, as práticas de exclusão estão presentes. Mas, que escola é essa, que tem o *slogan* de ser emancipadora e de tornar os escolares livres e críticos, enquanto, conforme afirma Foucault (2022), trata de detê-los por um tempo específico para normalizá-los?

É nesta perspectiva, buscando compreender os discursos proferidos no marco legal da educação inclusiva na República Dominicana (Rep. Dom.), especificamente com relação às PcD, que é apresentado este estudo.

O presente trabalho visou a responder à pergunta de pesquisa: qual é a ideia de educação inclusiva que existe na República Dominicana, a partir do marco legal em educação no país?

O objetivo geral foi o de analisar o marco legal da educação inclusiva na República Dominicana, visando a compreender qual é a ideia de educação inclusiva que existe no país, no período compreendido entre 2008 e 2018. Dentro desse período foram escolhidas, exclusivamente, os documentos que normatizam a educação inclusiva no país. Como desdobramentos desse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a. Investigar de onde vem a ideia de educação inclusiva que existe na República Dominicana, à luz dos documentos legais;

- b. Identificar e analisar os saberes envolvidos nos textos legais que mantêm a ideia sobre a educação inclusiva no país nesse lugar; e
- c. Identificar e analisar as implicações dos discursos presentes nos documentos legais para a manutenção das relações de poder.

Com o intuito de explorar o que tem sido produzido na área, o recorte temporal escolhido no presente estudo para a identificação, levantamento e análise dos documentos que constituem o *corpus* desta pesquisa, compreendeu um período de 6 anos, de 2016 até 2021, pois foi no ano de 2008 que se estabeleceu a *Orden Departamental* n° 03/2008, que modifica as Diretrizes Nacionais para a Educação Inclusiva, estabelecidas por meio da *Orden Departamental* n° 24/2003 (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a) e a partir da criação destes documentos, entendemos que algumas pesquisas foram realizadas.

É importante salientar também que, a princípio, o que direcionou o interesse por esta área de pesquisa foi a presença de uma estudante surda (doravante denominada Fabiana)² na sala de aula de inglês desta pesquisadora.

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza básica, haja vista que pretendeu compreender o objeto de estudo visando a identificar fatores que permitissem descrevê-lo e analisá-lo, sem lançar mão da experimentação. Segundo os objetivos, a pesquisa realizada se caracteriza como descritiva e explicativa; e conforme os procedimentos, é uma pesquisa documental, pois a fonte de consulta consiste precisamente em documentos de natureza jurídica, conforme indicado anteriormente.

Neste trabalho, são destacados principalmente os autores que têm realizado estudos e pesquisas na temática da educação inclusiva, cujos trabalhos foram considerados relevantes para o embasamento teórico necessário, no sentido de compreender o objeto de estudo e realizar, posteriormente, a análise dos dados.

No que diz respeito aos autores que abordam a educação inclusiva na perspectiva dos pressupostos foucaultianos, são trazidas as vozes de Henning (2009), Lopes (2009), Valeirão e Oliveira (2009), Lockmann e Henning (2010), Veiga-Neto e Lopes (2011), Henning e Lockmann (2013) e Silva e Henning (2014). Estes autores fazem uma discussão da temática abordada neste trabalho, como uma prática que obedece a técnicas de dominação e subjetivação dos corpos, as quais, mediante ações disciplinares, procuram fazer com que TODOS sejam

² Na cultura da República Dominicana, país desta pesquisadora, o nome é importante. Por isso, a menina não será chamada de menina surda, pois tal denominação não condiz com a concepção vigente nessa cultura, que procura olhar o Outro para além das suas condições pessoais. A menina tem um nome e, com o objetivo de valorizar essa pessoa que tem um nome, foi criado este nome fictício para ela: Fabiana.

incluídos, de maneira a favorecer os interesses capitalistas típicos do Neoliberalismo. Trata-se de um processo a serviço do Estado, que exerce práticas de governamentalidade, por meio de estratégias biopolíticas, as quais procuram o gerenciamento da vida. As ideias dos referidos autores são expostas na apresentação da base epistemológica, na seção da metodologia da pesquisa.

Além das discussões mencionadas, também são abordados outros conceitos como: norma/normalização, normal/anormal, poder disciplinar, biopoder e estratégias biopolíticas; conceitos estes imbricados, de uma ou de outra maneira, dentro da concepção da Sociedade de Normalização, formulada por Foucault (2002).

Quanto à estruturação, este trabalho encontra-se dividido em quatro seções:

A primeira seção, intitulada “Introdução” e subdividida em duas partes, faz uma apresentação da pesquisa ao(a) leitor(a). Informa a pergunta de pesquisa e os objetivos, tanto o geral quanto os específicos. Apresenta também o memorial, como ato de recordar, e como ponto de conexão para se fazer uma pesquisa na área e para abordar a temática em foco.

Na segunda seção, “Metodologia da Pesquisa”, apresenta-se a metodologia da pesquisa propriamente dita, dividida em duas subseções: na primeira subseção, discorre-se sobre a caracterização da tese, apresentando a contextualização e delimitação da pesquisa e forma de coleta de dados utilizada, e sobre o levantamento bibliográfico em bases de dados nacionais e internacionais, visando a identificar e a compreender o que tem sido produzido na área, no período delimitado; e na segunda subseção.

Na terceira seção, intitulada “Entendendo a Inclusão com as lentes de Foucault”, apresenta-se a base epistemológica a partir de Foucault (2002), utilizada para a análise dos dados desta pesquisa, assim como também discorre-se sobre os antecedentes desse modelo educacional. Na sequência, aborda-se a questão da educação inclusiva na República Dominicana e apresenta-se uma breve caracterização do sistema educacional desse país.

Finalmente, na quarta seção, “Políticas de Educação Inclusiva na República Dominicana”, aborda-se o marco legal em matéria de educação inclusiva no país, apresentando as análises realizadas.

A maioria dos resultados apontou para estratégias de normalização, sendo essa ainda muito almejada, como se constata à luz da fonte documental utilizada. De fato, as políticas públicas rotulam as novas ações como sendo destinadas à inclusão de TODOS e, dentro desse TODOS, as PcD na escola, porém, percebe-se que a ideia de inclusão que existe no país é uma ideia de normalizar o Outro. Ou seja, não se trata, a partir das análises, de garantir uma educação plena na sociedade, haja vista que, como é apresentado ao longo deste estudo, a sociedade

contemporânea, definitivamente, não tem espaço para quem não se adéqua e não se ajusta ao jogo neoliberal no qual vivemos, somos e estamos. Observa-se que, embora exista um marco legal de educação inclusiva no país, baseado no modelo social da deficiência, os textos mostram a permanência de um olhar médico ou reabilitador que não encaixa com as concepções que se proliferam.

1.2 Memorial como um ato de recordar – um elo com o tema da pesquisa

Quem eu sou, de onde venho, minha formação escolar e acadêmica, meu exercício profissional: estes são alguns dos elementos constituintes da minha identidade; uma construção que tem sido realizada ao longo da minha vida e que continua ocorrendo. São marcas presentes na minha escrita, na minha concepção do mundo. Recordar essas experiências e refletir sobre elas à luz do que aprendi no doutorado, em meus estudos sobre a educação inclusiva a partir dos pressupostos de Foucault (2002), é uma oportunidade de chamar a minha atenção para o quanto preciso me formar constantemente e pensar permanentemente sobre as minhas escolhas. Faz-me pensar sobre minha responsabilidade e meu compromisso social como docente e pesquisadora em formação, sobre que professora posso chegar a ser, sem necessidade de procurar moldar os estudantes à minha própria cosmovisão ou maneira de ser, com práticas de subjetivação claramente visíveis

Neste sentido e à guisa de introdução, proponho-me a apresentar o memorial da minha vida, como um espaço que considero rico para o ato de recordar e para demonstrar a afinidade com a temática da educação inclusiva, mostrando como emerge o propósito por uma formação na área. Tal formação, que tenho graças a Deus, recebi em princípio durante meu doutoramento na Linha de Políticas, Estado e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Num primeiro momento, apresento um percurso histórico sobre as minhas origens, refletindo sobre a minha formação escolar e sobre as implicações posteriores para a minha formação acadêmica e meu exercício profissional. Destaco algumas das oportunidades de formação acadêmica que tenho tido, bem como, a minha experiência profissional docente em sala de aula.

1.2.1 Um ato de recordar

Nossos momentos vividos, sem dúvida alguma, compõem pequenas peças que, ao serem juntadas para formar o quebra-cabeça, apresentam uma imagem muito mais completa, com todos os detalhes que nos permitem apreciar e considerar, de forma mais abrangente, aquilo que temos diante de nós. Daí que, neste memorial, um espaço que denomino como “um ato de recordar”, apresento algumas questões que considero pertinentes para entender todo o movimento que culminou com a realização desta pesquisa; tentando articular o vivido na minha formação escolar e acadêmica, assim como também a minha prática profissional; tudo isto fazendo emergir, conforme tenho expressado, o propósito da formação acadêmico-científica na área da Educação Inclusiva para PcD.

1.2.2 Minhas origens e formação escolar

Nasci numa pequena e humilde localidade da província de Monte Plata, considerada como uma das províncias mais empobrecidas da República Dominicana, situação essa que incrementa, obviamente, as desigualdades sociais. Sendo a terceira de quatro filhos do casamento dos meus pais, tive a oportunidade de frequentar a escola e participar dela, sendo muitas vezes reconhecida, da mesma forma que os meus irmãos, por demonstrar o desenvolvimento que a escola esperava de todos nós naquela época.

Meus pais, provenientes de uma localidade rural do país, sempre trabalharam e fizeram tudo quanto podiam para o nosso sustento diário, com dignidade; e demonstraram que queriam, para os seus filhos, uma educação de qualidade. Embora eles tivessem conseguido, a duras penas, formarem-se como professores naquela época, sem dúvida alguma, queriam um melhor futuro para nós; e entendiam que a escola poderia nos ajudar a alcançar esse objetivo, haja vista que a situação na qual vivíamos incrementava a situação de vulnerabilidade deles e nossa.

Alguns anos depois, meu pai conversou com minha mãe sobre abriremos uma papelaria, que começou com uma máquina copiadora e alguns outros produtos e serviços, e que, até hoje, tem sido um negócio familiar constituído e apoiado pela comunidade em geral; e que tem ajudado muito aos meus pais e à família toda, como uma fonte de renda. Esse negócio familiar possibilitou que os meus pais, com quatro filhos em idade escolar e, posteriormente, no ensino superior, pudessem contar com os recursos financeiros necessários para que seus filhos alcançassem a formação acadêmica almejada, uma formação de qualidade. Cabe ressaltar que o ensino superior dominicano não é público, com exceção da chamada Universidade Autônoma de São Domingos (UASD – sigla em espanhol para *Universidad Autónoma de Santo Domingo*) que, embora tenha o título de ser pública, a realidade é que, na prática, não é tão pública como

no discurso. O fato é que, no meu país, o público não é sinônimo de gratuidade e, por isso, nem todos têm acesso a essa universidade denominada pública.

Sou cristãe, desde muito nova, junto ao meu irmão, tive a oportunidade de ensinar as crianças na nossa igreja. Nos primeiros domingos, foi uma sensação de que é mesmo muito difícil ensinar; ter mais de quarenta crianças juntas numa sala de aula, sendo ensinadas por outras crianças mais velhas. Ufa! Foi realmente um grande desafio, mas foi nesse cenário que me interessei pela educação escolar. A sensação de que as crianças estão ali, ouvindo, atentas aos ensinamentos na igreja bíblica dominical, era uma gratificação muito linda e valiosa para mim.

Ingressei na escola pública aos cinco anos de idade. Lembro-me daquele primeiro dia, quando a minha mãe me levou e deixou naquele lugar tão pouco familiar para mim, sem que eu soubesse como devia me comportar, se teria algumas amizades ou não, sem saber como seria esse processo. Desde criança, eu era sempre muito tímida, ficava quase sempre em casa, mas, no processo de socialização com outras crianças na escola, aprendi a me relacionar com os meus pares e amigos da sala de aula.

Meus pais sempre fizeram todo o possível para que nós (seus filhos) pudéssemos frequentar a escola e aprender. Sendo assim, regularmente, tentávamos aproveitar as aulas da manhã e do turno da tarde, costumávamos fazer cursos técnicos (informática, inglês, mecanografia, dentre outros), pois foi o que os nossos pais nos ensinaram: aproveitar o tempo; e estas eram algumas das formas de fazê-lo, com momentos de lazer incluídos quando finalizávamos as tarefas. Olhando agora para essas situações vivenciadas, com a perspectiva dos pressupostos de Foucault (2002), vejo reflexos de um processo que visava à docilização dos nossos corpos e, finalmente, a normalização, pois a sociedade não tem espaço para quem não estuda, para quem não é formado na Universidade.

Uma das minhas irmãs, Patrícia, ao contrário de meus outros irmãos e de mim, não gostava muito da escola. Ela vivenciou algumas situações que fizeram com que ela não se interessasse; sofreu *bullying* e, assim, realmente odiava ir à escola. Lembro-me de como cada dia era uma situação difícil enviá-la para a escola, mas lembro-me também de que, por não gostar da escola, ela era, de certa forma, considerada como a “ovelha negra” da família – uma expressão usada na minha cidade para se referir àqueles que não são obedientes e se opõem ao que temos abraçado como o normal para uma família exemplar, o lógico a ser realizado.

Depois, meus pais continuaram a argumentar com ela e, finalmente, ela decidiu terminar os estudos até o ensino superior. Embora não tenha conseguido trabalho na área de formação, é a gerente da papelaria que temos e, talvez por isto, não é tão rejeitada por algumas amizades,

familiares e a sociedade em geral, que, de uma ou outra maneira, colocam certa carga sobre ela, por não ter continuado os estudos como nós, seus irmãos. É muito comum compararmos e rejeitar aqueles que, por alguma razão, não querem seguir os nossos passos, sem procurarmos formas de mostrar o porquê de consideramos esse caminho como o ideal.

O *bullying* é uma prática de exclusão muito presente nas escolas ao redor do mundo e, ao pensá-lo a partir dos pressupostos foucaultianos, podemos entendê-lo como uma atitude que se revela publicamente, quando vemos que as características do Outro não se encaixam dentro do nosso conceito de “normal”.

Bullying, de acordo com Fante (2005 apud AZEVEDO, 2017, s/p):

[...] é um termo inglês que se origina da palavra *bully* que significa brigão, valentão, tirano e designa comportamentos agressivos, antissociais, repetitivos e intencionais, praticados por uma ou mais pessoas. Caracteriza-se por atitudes ofensivas, intimidação, humilhação, constrangimento, isolamento, exclusão, difamação, agressão física e/ou verbal até mesmo furtos e está presente nas escolas, mas muitas delas negam esse tipo de comportamento em suas dependências e imediações.

Uma das razões pelas quais minha irmã Patrícia sofreu *bullying* na escola era por ser gordinha. Ao cair em práticas de comparação com os outros, alguns dos seus colegas de aula olhavam para ela observando seus traços físicos, julgando, talvez, que ela não era tão linda, atraente e interessante como as outras moças que faziam parte da sala de aula. Nós não sabemos lidar com o diferente e, embora todos nós tenhamos diferenças, parece que as diferenças de uma pessoa gorda ou com alguma condição de deficiência, são vistas como as diferenças do Outro, de tal maneira que consideramos essas pessoas como sendo menos importantes que nós, o que nos leva a assumir práticas excludentes, como o *bullying*.

Vivemos numa sociedade que estabelece parâmetros sobre como os Outros devem viver, ser e comportar-se. Nesse contexto, os meios de comunicação vieram contribuir com a criação de uma imagem sobre o que é ser uma mulher bonita e atraente. As características físicas de Patrícia não atendiam ao ideal de beleza difundido, o que a tornava alvo de *bullying*. Como expressa Acevedo (2015, p. 6, tradução de Florisa Brito) “delegou-se, aos meios de comunicação, o poder e a capacidade de definir o que é a verdade, o que é que vale a pena saber, olhar, ler; eles aproveitam para fornecer, inclusive, instruções de como deve se tornar e quando”.

Continuando com a minha história, na escola, éramos reconhecidos por sermos filhos de professores e, por esta condição, esperava-se o “melhor de nós”, embora a minha mãe nunca

conseguisse ser nomeada no sistema público; deu aulas, eventualmente, como substituta dos professores que, por alguma razão, precisavam faltar.

As notas eram o nosso objetivo, num sistema educacional que reforçava e ainda reforça – embora isto tenha diminuído nos últimos anos – a meritocracia, da qual alguns dos meus irmãos e eu tiramos vantagem. Na escola, precisamos expor os temas ensinados pelos professores, responder a possíveis perguntas sobre o tema exposto, fazer pesquisas e dedicarmos às tarefas. Como sempre nos esforçamos para fazer essas coisas, conseguimos o reconhecimento de todos, placas e elogios, por sermos exemplo de alunos que realizavam as tarefas e modelavam o perfil imposto pela escola. Aqueles que não se esforçavam eram considerados de pouco valor e não mereciam estar na escola.

Um dos efeitos do ato de recordar, que chega à minha mente ao estudar sobre a educação inclusiva, é pensar como fui produto de uma escola que reproduz práticas desiguais e se concentra na “boa terra”. Ao mesmo tempo, faz pensar em como muitos daqueles que não conseguiram alcançar os objetivos de se graduar com as melhores qualificações e honras, hoje, não conseguem bons trabalhos e nem são reconhecidos na sociedade, enquanto eu fui objeto de reconhecimento e de poder-saber, como produto dessas experiências vividas.

Tais reflexões dialogam muito com o proposto por Foucault (2002), ou melhor, com o que podemos pensar a partir dos seus pressupostos, pois a escola, assim como outras instâncias da sociedade, procura levar TODOS à zona da normalidade. Meus irmãos e eu fomos também vítimas desse sistema, embora somente agora eu consiga pensar a respeito. A escola dispensou todo esforço possível para nos normalizar e, ao mesmo tempo, outras condições foram aproveitadas para dar ênfase a esse caminho proposto por ela, em direção à normalidade.

Foucault (2002) faz referência à escola como uma “instituição de sequestro” ou uma “instituição disciplinar”. Ele nos faz pensar que, longe de procurar a emancipação dos sujeitos, ela visa a moldar os educandos ao padrão da normalidade e, assim, eles conseguem disciplinar-se, governar-se e fazer das suas responsabilidades na sociedade a sua prioridade. A escola define quem pode aprender e quem não pode; quais os saberes que devem ser ensinados e por quanto tempo. Ela também prepara os docentes com a formação que considera adequada e oportuna para alcançar a normalização dos aprendizes.

Lockmann e Henning (2010) expõem uma série de posições e/ou classificações que foram dadas às PcD. Posso observar, ao fazer uma retrospectiva, que esse quadro de posições também estava refletido no pensamento da escola, à época em que eu fazia parte dela recebendo aulas. Dentre outras características ou rótulos, as PcD eram “os outros, os indesejáveis, os diferentes, os anormais” (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 190). Naquele tempo da minha

formação, os professores rejeitavam aqueles que não faziam parte da “boa terra”, ou seja, aqueles aceitos socialmente; uma prática que, a meu ver, é muito maldosa e perversa, e não reflete o pensamento de uma escola que professa formar pessoas livres, críticas e criativas.

Sou quase dois anos mais velha que o meu irmão, o mais novo na casa. Em meu oitavo ano escolar, o último da etapa que, à época, denominava-se educação básica, meu irmão, junto com alguns outros estudantes, foi promovido, por um professor que considerava que eles mereciam, pelas qualificações deles, passarem ao último ano desse ensino básico e continuarem o processo de aprendizagem a partir daí. Por esta razão, nós dois terminamos o ensino básico no mesmo ano e na mesma turma. Da mesma forma, terminamos o ensino médio juntos: ambos no mesmo ano e na mesma turma.

Ao chegarmos ao ensino médio, meu irmão e eu tínhamos as nossas incertezas, os desafios a serem enfrentados, pois falava-se muito sobre as implicações de estar no secundário, com estudantes em idade escolar mais avançada, como também com uma maturidade muito diferente da nossa. Éramos egressos da escola pública, ele com 12 e eu com 13 anos de idade, e ouvindo uma série de falas sobre o que implicava ser estudante no nível secundário e como, em alguns casos, os veteranos xingavam os novos de diferentes formas.

Pelas nossas idades e por sermos egressos de uma escola pública com certo reconhecimento na cidade, e sermos filhos de professores, fomos integrados à turma “A”, já que, geralmente, cada curso contava com várias turmas, de acordo com a quantidade de alunos matriculados. Geralmente, a turma A era caracterizada por ter alunos “exemplares”, dedicados aos estudos, mais jovens em comparação aos demais nesse nível escolar, filhos de professores, dentre outras características. Embora outras turmas também tivessem estudantes filhos de professores, eram de outras idades e, por esta razão, não podiam ser misturados, já que o protocolo estabelecido incluía a idade como primeiro critério; salvo alguns ajustes que a escola fazia por algumas razões, como costumava acontecer.

Isto dialoga com os elementos que visam o disciplinamento dos corpos individuais, assim como também os recursos para o bom adestramento aos quais Foucault (2002) faz referência em “Vigiar e Punir”. Se trata da arte das distribuições, onde os espaços, bem delimitados e definidos para ensinar um grupo de pessoas, são escolhidos para alcançar o objetivo previsto e por um tempo definido. É outorgar “a cada indivíduo o seu lugar” (FOUCAULT, 2002, p. 131, tradução de Florisa Brito).

Naquela época, a cidade só contava com aquele centro educacional no nível secundário, e os adultos que queriam estudar deviam fazê-lo no turno da tarde ou da noite. Também tinham

a opção de estudar nos dias de domingo, no conhecido Programa de Estudos para Adultos (PREPARA)³.

No ensino médio, continuamos a ter o reconhecimento que tínhamos no ensino básico. Geralmente, os professores conheciam os filhos de professores e o histórico dos alunos. Sendo assim, algumas turmas, as últimas na ordem hierárquica que ia sendo criada pelas matrículas, partindo dos alunos considerados melhores para os considerados piores (turmas F, H, por exemplo), eram pouco valorizadas; já que o entendimento era de que se tratava de estudantes em faixa etária muito avançada, e muitos professores consideravam que esses alunos não tinham atitudes favoráveis para o estudo. Assim, esses alunos eram, de certa maneira, excluídos.

A exclusão era muito evidente nos processos mencionados neste meu memorial como ato de recordar. Observa-se uma escola que faz sofrer de diferentes maneiras, e que exerce o poder de formas quase invisíveis, pois nem todos estão preparados para olhar para além dos acontecimentos. É nesse mesmo sentido que Foucault (2002) afirma que a escola, como instituição disciplinar, exerce o poder por meio de diversas estratégias para o bom adestramento; como é discutido mais adiante, na seção intitulada “Entendendo a Inclusão com as lentes de Foucault” desta pesquisa.

Nem tudo era cor-de-rosa, por sermos, junto a outros alunos, meritórios. Sofremos *bullying* por nos concentrarmos nos estudos e sermos daqueles alunos que eram o foco da atenção por parte dos professores; alunos considerados “a boa terra”. Dentre as falas dos colegas da sala de aula, cito algumas das mais verbalizadas, das quais consigo lembrar-me: “você vai ficar doida de tanto estudar”; “você precisa relaxar, nem tudo é estudar”; “chegaram os meninos notáveis”. Estas falas, muitas vezes, feriam-nos e nos perguntávamos o que fazer: agradecer aos professores, fazendo o nosso dever, por entendermos ser o correto, o normal; ou relaxarmos um pouco como os Outros e, assim, obter o favor desses colegas, sua amizade, e não continuar sendo objeto de *bullying*. Afinal, decidimos continuar a estudar e a sofrer as consequências, pelo fato de que eles não recebiam tanto a simpatia dos professores, e não conseguiam dispensa dos exames finais. No fim das contas, para nós, eles não eram normais, pois não faziam tudo quanto a escola exigia deles.

³ O *website* do MINERD (REPÚBLICA DOMINICANA, 2022, tradução nossa) expõe que PREPARA é uma “Educação destinada a jovens e adultos que por motivos diversos não concluíram os estudos secundários”. REPÚBLICA DOMINICANA. Ministério de Educação. **Nível Médio, PREPARA**, Santo Domingo, 2022. Disponível em: <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/servicios/padres-y-alumnos/nivel-medio-prepara>. Acesso em: 02 ago. 2022.

Como estudantes “notáveis”, recebíamos, além da atenção dos professores, o respaldo de alguns dos colegas na sala de aula, pois, em várias ocasiões, tivemos que ajudá-los nas tarefas, contribuindo para que pudessem compreender o conteúdo ensinado, tendo em vista que se tratava de uma instituição escolar onde o conteúdo era a finalidade primordial dos professores no tempo estabelecido pelo calendário acadêmico. Éramos respeitados e, em certos casos, recebíamos dispensas dos exames, bolsas de estudo em instituições de educação superior; e até ajudávamos os professores na confecção dos mesmos exames, além de termos outros “privilégios”. Agora é mais evidente o quão excludente era o ambiente escolar, tanto no ensino básico como no ensino médio, dos quais sou egressa, e como isto se observa na sociedade e, posteriormente, na minha prática docente.

A maioria daqueles que faziam *bullying* conosco, hoje em dia, são profissionais que, com muita dificuldade, conseguiram alcançar a titulação em diversas áreas do conhecimento. Alguns, infelizmente, decidiram pelo caminho da delinquência, “da vida fácil” e de outras realidades muito difíceis. Vejo que a escola reproduzia a distribuição dos indivíduos por esses caminhos, o que, posteriormente, refletia-se na sociedade.

É importante salientar que o meu posicionamento em relação à escola, local que as pessoas frequentam para receber uma educação integral, vai ao encontro do que é ponderado por Silva e Ferreira (2014, p. 7):

A escola é uma instituição social de extrema relevância na sociedade, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, ocorre também, a inserção social. Isso se dá pelo fato da escola ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar.

A escola é um local muito frequentado pelas pessoas, e seu objetivo, ao nosso ver, deve ir alinhado ser a formação dos educandos, como ponderado pelos autores. Nesse sentido, precisamos pensar continuamente nas práticas e atitudes que temos assumido em relação ao modelo de aluno que queremos ter nas nossas salas de aula, e pensar em como ajudar a TODOS nessa formação integral, que emergirá, cedo ou tarde, na própria sociedade, de uma ou de outra maneira.

Aqueles meritórios eram, geralmente, filhos de professores. Mas, em alguns casos, eram estudantes que não tinham nenhum vínculo familiar com o ato educacional, mas queriam sair do estado de pobreza e vulnerabilidade. Estes viam a escola como a melhor escolha para se superarem e serem incluídos na sociedade, que costuma excluir aqueles que não se enquadram na norma.

No último ano do ensino médio (àquela época, o quarto), tive a oportunidade de participar do Programa ao Mérito Estudantil, junto ao meu irmão. Assim, como reconhecimento, conseguimos cumprimentar o Primeiro Ministro da República Dominicana, que naquele momento era Leonel Fernández. Era uma experiência muito burocrática no meu país, e consistia em participar de toda uma organização para os considerados, pela escola, “formados”, “meritórios” e “capazes”; e receber uma medalha de reconhecimento, um mini *laptop*, além de outros “privilégios”.

Este trajeto escolar, que tento conectar com a temática escolhida para realizar a pesquisa, é uma amostra de como essa formação e essas experiências me levaram a reproduzir, parcial ou amplamente, práticas desiguais e excludentes na sala de aula, por ser, eu mesma, produto de uma escola com essas características. Sendo assim, agora tenho ainda mais a responsabilidade e o compromisso social de pensar, constantemente, qual é o tipo de escola da qual eu quero ser parte; pensar em quais são as suas implicações para as vidas daqueles que me chamarão de professora; pensar sobre as consequências de minhas atitudes e práticas no ambiente educacional e na sociedade em geral.

1.2.3 Formação acadêmica

Quando finalizei o ensino médio, não tinha muita clareza sobre o que estudar. Embora estivesse muito interessada na educação escolar, para aquele momento, queria estudar mesmo no Instituto Tecnológico das Américas (ITLA). Era um instituto muito reconhecido naquela época, como uma instituição de qualidade acadêmica. Seus egressos conseguiam ser inseridos no mercado laboral, quase imediatamente, e dar respostas a questões ligadas à tecnologia.

Como, desde muito pequena, estive relacionada à educação escolar, por ser filha de professores e me relacionar com outros professores de alguma maneira, a realidade é que não queria estudar educação escolar naquele momento, pois, naquele tempo, havia um discurso de ódio muito proliferado em relação a essa área: “educação escolar não paga, não serve”; “os estudantes não respeitam os professores”; “educação é para quem não quer ser alguém na vida, só sofrer mesmo”, e assim por diante. Algumas pessoas proferiam discursos de ódio sobre a educação escolar, olhando somente para as questões econômicas ligadas ao exercício profissional na área e para as dificuldades que traz, realmente, todo trabalho, e em especial, esse que diz respeito à formação das pessoas. Essas pessoas falaram para mim, em inúmeras ocasiões, que não escolhesse essa carreira; que não escolhesse uma carreira que “não merecia a minha inteligência”; dentre outros discursos.

Meus pais sempre me apoiaram no momento de escolher uma carreira profissional e, a partir das observações que faziam nas minhas salas de aula, viam que eu era uma professora por vocação, que eu estava interessada nessa área do conhecimento. Entretanto, os discursos de ódio sobre a educação escolar estavam muito presentes na minha cabeça. Vizinhos, amigos e até mesmo alguns professores, criaram em mim, no ano de 2010, um desânimo considerável em relação ao curso de Licenciatura em Educação.

Como não consegui passar no exame de ingresso ao curso de Tecnólogo em Multimídia no ITLA, no ano de 2010, ingressei na Universidade do Caribe (UNICARIBE) e escolhi a menção da Carreira em Educação que mais chamava a minha atenção: Licenciatura em Educação Menção Línguas Estrangeiras: Inglês. Essa não era uma carreira que eu amava de fato, não era o que queria estudar; nem tampouco essa menção específica. Por não ter clareza suficiente, antes de terminar o ensino médio, sobre qual a minha vocação e interesse para a formação acadêmica, e tendo em vista os discursos de ódio, nesses anos, sobre a carreira da educação, tive que escolher o mais parecido com o meu perfil e de acordo com as possibilidades econômicas dos meus pais. Foi assim que escolhi o curso de Licenciatura em Educação, por ser um dos cursos que parcialmente chamava a minha atenção e por ser o mais econômico no momento.

No decorrer das disciplinas do curso, fui-me interessando pela carreira, observando que, de fato, era o que eu queria estudar. Mas foi apenas no segundo ano, quando ganhei bolsa para estudar no ambicionado ITLA, e pude fazer certa comparação entre os cursos, que consegui mesmo enxergar que a minha escolha de formação acadêmica deveria ser, de fato, a educação escolar. Ali compreendi que queria estudar tecnologia; porque gostava mesmo da área e porque estudá-la neste instituto trazia reconhecimento e mérito, por ser parte de uma instituição na qual é difícil ingressar e ganhar bolsa de estudos, e pela qualidade do ensino. Mas também observei que o meu perfil, as minhas vivências e o meu comprometimento com a educação escolar, indicavam que esta área era a que eu mais amava e à qual queria me dedicar.

Comecei a estudar no ITLA no ano de 2012, dois anos depois de ter iniciado a formação em educação, e pensei em terminar ambas as formações juntas, pois a formação de Tecnólogo em Multimídia era estabelecida em dois anos e, assim, fiz o possível para avançar nos dois cursos, pois era estudante com dedicação exclusiva. Com a bolsa que ganhei, consegui morar no mesmo Instituto e, assim, durante a semana, estudava no ITLA; nos finais de semana, estudava na Unicaribe e voltava para a minha cidade para estar com a minha família.

A universidade onde estudei é considerada como uma das instituições de educação superior mais inclusivas no país. Pela flexibilidade e acessibilidade aos conteúdos e à instituição

superior, pessoas com diferentes condições de deficiência conseguiram ingressar e faziam parte da instituição, que contava com os recursos necessários para tornar possível, segundo o testemunho de alguns dos alunos.

O curso no ITLA me ensinou muitas coisas interessantes sobre desenho gráfico, *web design*, elaboração de recursos multimídia e questões parecidas com estas, por se tratar de trabalhos que envolvem diferentes tecnologias e meios para criar, apresentar e divulgar a informação.

No ano de 2014, finalizei o curso de Licenciatura em Educação e, no ano de 2015, foi realizado o Concurso de Oposição Docente, sendo este o concurso para ingresso na carreira do magistério público no país, para ocupar as vagas no setor público. As vagas agora se apresentavam mais atrativas, para aqueles que mostravam um discurso de ódio e rechaço ao ato educacional, no que diz respeito ao salário a ser ganho pelos professores que seriam nomeados. Assim, como havia conseguido me graduar recentemente, fiz a inscrição para o concurso público.

Particpei de vários grupos de estudo para o concurso, com vários colegas. Nesse período, foi permitido o ingresso de outros profissionais para ser docentes, ainda que sem a formação pedagógica para esse exercício. Essa abertura foi considerada como um dos maiores atentados à qualidade da educação dominicana, observando-se que alguns profissionais que não conseguiram trabalho nas suas respectivas carreiras, agora estariam optando por uma vaga no sistema educacional, que eles mesmos qualificaram de forma desdenhosa, sendo que alguns deles também falaram para mim sobre considerar outras carreiras.

O exame para professores na área de línguas estrangeiras é considerado como um dos exames mais difíceis, tanto assim que estava desenhado em três fases: prova psicológica, conhecimentos gerais e conhecimentos específicos na área. Esta última prova exigia que o docente se trasladasse à capital, São Domingos, para realizar outro exame, que compreendia outras fases, para qualificar as habilidades em língua estrangeira: escutar (*listening*), escrever (*writing*), falar (*speaking*) e ler (*reading*). Um pequeno grupo da minha cidade conseguiu passar nestas provas, sendo eu parte desse grupo; foi assim que, no ano de 2015, consegui estar entre aqueles que passaram no Concurso de Oposição Docente na República Dominicana.

Nesse mesmo ano de 2015, eu havia optado por uma bolsa de estudos para fazer o Mestrado em Educação e Novas Tecnologias na Espanha, pois amava educação e gostava das tecnologias; sendo assim, considerei este mestrado como uma forma de unir os conhecimentos obtidos em cada área e alinhar a minha formação nessa direção. Também ganhei a bolsa de estudos e solicitei que a minha vaga no setor público fosse guardada para mim até finalizar os

estudos, pois o mesmo Estado dominicano, através do Ministério de Educação Superior, Ciência e Tecnologia (MESCYT), havia considerado como oportuna a minha formação acadêmica e profissional para continuar avançando nessa formação.

Essas situações de ganhar reconhecimentos continuaram até a minha formação profissional. Observa-se que a sociedade contemporânea tem dispensado esforços por premiar aqueles que se mantêm dentro da norma estabelecida. Como diz Foucault (2002) quando faz referência à Sanção Normalizadora que, as gratificações e as sanções aos indivíduos também fazem parte do processo de disciplinamento dos corpos. Esses reconhecimentos, essa meritocracia, elogios e honras, fazem com que os corpos que estão na zona da normalização, se mantenham nessa mesma linha, garantindo assim que o próprio indivíduo se vigie.

Fui para a Espanha no ano de 2015, para realizar os estudos de mestrado, e pensava em como teria uma experiência nova, ao estudar numa realidade diferente da minha. E na verdade, desde o primeiro momento, percebi que a formação era bem básica mesmo. De modo geral, fizemos algumas disciplinas em que identificamos diferentes tecnologias para auxiliar os docentes nesse processo de formação, assim como também as metodologias e tecnologias emergentes, o papel do professor diante desta revolução tecnológica. Mas houve pouca formação em relação às bases epistemológicas diversas, para entender o fenômeno da inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas salas de aula. Também faltou uma formação com rigor científico, no que diz respeito à metodologia da pesquisa científica, embora tivesse que ser bem básica mesmo, pelo tempo dos estudos no Mestrado. Além disso, éramos um grupo de dominicanos estudando numa classe exclusiva para nós, onde professores espanhóis preparavam as aulas de maneira exclusiva para o nosso grupo, de maneira que o diálogo com outros estudantes no mesmo curso, espanhóis ou de outras nacionalidades, era totalmente nulo.

Os aprendizados neste curso nos ajudaram a pensar na inclusão das novas tecnologias em sala de aula, mas não nos formaram para pensarmos nessas tecnologias para estudantes com alguma condição de deficiência na sala de aula, para TODOS; razão pela qual, ao voltar para o meu país e ingressar na sala de aula, constatei o quão fraca era a minha formação, e o quão excludente continuava a ser; uma realidade que consegui enxergar na minha prática profissional, sobre a qual vou discorrer nos parágrafos seguintes.

1.2.4 Exercício profissional

No ano de 2016, voltei para o meu país para ser admitida para dar aulas de inglês básico, e fui contratada num centro educacional na minha cidade. Geralmente, os novos professores eram colocados em escolas na zona rural, mas, pela escassez de professores na área, permaneci na cidade. Nesse mesmo ano, consegui terminar a graduação no curso que tinha iniciado no ITLA e que, por conta do mestrado, não consegui concluir antes.

Durante a minha experiência inicial no exercício profissional, tive minhas inseguranças, em decorrência de ser, a prática, algo novo para mim. No princípio não era mesmo muito fácil, para mim, trazer toda aquela teoria à prática. Eu era muito jovem, tanto em idade quanto pela aparência física e, assim, muitos dos meus alunos no ensino médio olhavam para mim como se fosse também aluna. Por esta razão, tinha que arranjar forças, de maneira a rir com eles quando fosse possível, mas mostrar um caráter de seriedade, de professora que pode controlar a sua sala de aula, quando fosse necessário; para não ser desrespeitada por eles e por ter visto, como estudante, a forma como os meus professores faziam. No início, alguns professores me deram algumas orientações, por eu ser iniciante, com relação à gestão do centro, sobre os professores focados e aqueles não tão focados no trabalho, assim como também certo histórico dos alunos. Foi uma visão panorâmica suficientemente abrangente sobre questões básicas que aconteciam no centro. Em algumas oportunidades, também sofri *bullying*, por ser iniciante na prática educacional. Às vezes, os veteranos não se lembram que foram também iniciantes.

Foi um tempo de crescimento, de oportunidades para me formar também na prática, de ser parte de um coletivo que tem as mesmas finalidades, quer dizer, a formação dos alunos nas diferentes matérias que ofertamos. Trabalhava em dois turnos no nível secundário, em dois centros diferentes, um de manhã e outro à tarde.

O ensino médio, no turno da manhã, era mais organizado, mesmo na gestão escolar. Os alunos eram, em certo sentido, “alunos ideais”, porque era um centro com alunos de excelência acadêmica, egressos de escolas com boa reputação na cidade.

O centro em que eu trabalhava no turno da tarde era diferente do primeiro, caracterizando-se por ser um local onde os alunos, em sua maioria, eram egressos de escolas localizadas em bairros marginais. Muitos desses alunos trabalhavam, não contavam com mãe ou pai que pudessem ajudá-los na sua formação, pois alguns estavam sendo criados por avós, porque os pais faleceram, ou mesmo porque tiveram que sair de casa para outra cidade, em busca de emprego. Parte dos alunos só se importava com a titulação e não com o aprendizado mesmo, já que o título, para muitos, era considerado como requisito para ingressar no exército da República Dominicana, ou mesmo para optar por trabalhos onde essa titulação era de caráter obrigatório. Alguns desses alunos assumiram os papéis de pai e mãe para seus irmãos mais

novos, então precisavam trabalhar, cuidar dos seus irmãos e se responsabilizar por uma casa, dentre outras dificuldades que eram evidentes para os professores.

No turno da manhã, não encontrei muitos desafios, em comparação com o centro da tarde, pois, no primeiro, contava com um grupo de estudantes “ideais”, que, por suas características e oportunidades, faziam com que o meu trabalho fosse “mais tranquilo”. Desta maneira, podia ajudar-lhes nessa formação, sem queixa alguma. Mas no turno da tarde, o grupo era muito diverso e não sabíamos mesmo lidar com essa diferença. Era uma diferença que chocava com as nossas concepções do que seria um bom estudante; não enxergávamos suficientemente o quanto esses alunos necessitavam também de nós, professores, não para normalizá-los, mas sim para pensarmos em uma educação que os atendesse e estivessem dentro desse TODOS.

Ambos os grupos eram heterogêneos, porém, no primeiro, os alunos eram “educados”, “cuidadosos com os estudos”, “tinham família”, em outras palavras, eram “normais” e, por estas e outras variáveis, eram alunos ideais para nós, os professores. Mas obviamente, no grupo da tarde, a falta de uma mãe, de uma figura paterna, de famílias que lhes ajudassem e fornecessem o sustento e o abrigo, estava diretamente relacionada com o rendimento escolar deles.

E foi neste momento, no exercício da minha prática educacional, que me encontrei com uma realidade que mexeu de tal forma comigo que me instigou a (re)pensar a forma como eu, professora, posso considerar a TODOS os alunos como pessoas de direitos, que fazem também parte do universo da sala de aula. Fez-me pensar em como eu poderia ajudar-lhes na sua formação, em vez de contribuir para que os mais vulneráveis sejam ainda mais constituídos como vulneráveis no interior da escola. O contato com essa realidade despertou em mim o interesse por uma formação que me lembre de quão necessário se faz olhar para as pessoas, sem necessidade de colocá-las em caixinhas com etiquetas (aluno “bom”, “ruim”, “atento”, “ideal”, “notável”, “meritório”), mas sim pensando que a minha responsabilidade implica em me dedicar a TODOS, e não somente a um grupo considerado como especial ou ideal.

Lembro-me de uma aluna surda na minha sala de aula. O nome fictício dela é Fabiana. Além de todas as experiências já vividas com estudantes indisciplinados, com pouca motivação para o estudo, dentre outras especificidades que estavam fora do meu padrão de normalidade, a presença de Fabiana, de fato, mexeu comigo. Eu pensava em como é que ela estava ali, com essa turma e não numa escola “especial” para ela, com professores que pudessem dar conta mesmo da sua condição. A minha falta de um olhar de inclusão, para além da deficiência das pessoas, era evidente. Eu criava alguns sinais, outras vezes tentei dar atenção a ela por sua

condição e não por quem ela é, e tudo isto reforçava o fato de que emergia um propósito por (re)pensar, por estudar e pesquisar sobre inclusão. Mas, incluir para quê e por quê?

Fabiana foi o meu primeiro contato com uma pessoa com condição de deficiência na sala de aula. Isso mexeu muito comigo como tenho falado pois, a minha experiência no turno de manhã era bem diferente, porém, ambas as turmas estavam na mesma condição de ser salas heterógenas, mas, pelo exercício do poder disciplinar, ou seja, pela aplicação de mecanismos, recursos, estratégias, etc., para tornar úteis aqueles corpos considerados não produtivos para a sociedade, a turma da manhã apresentava-se como aquela ideal, normal, disciplinada. Por isso, a formação na área era uma questão que precisava, isto assim para pensar, saber, conhecer sobre o que no meu país se pensa ao respeito da educação inclusiva.

No meu país, o movimento da educação inclusiva é ainda muito incipiente. Embora haja mesmo um marco legal sobre a educação inclusiva, e o discurso de que todas as escolas são inclusivas, por se tratar do direito de todos os alunos à educação escolar, estabelecido nos documentos da educação, de natureza legal, a partir do ano de 2003, a realidade, na minha experiência pessoal, não era bem assim. Por esta razão, decidi desenvolver a minha pesquisa no curso de Doutorado em Educação, visando a compreender esta questão da educação inclusiva, especificamente para as PcD.

Nesse sentido, e à guisa de conclusão deste memorial, como ato de recordar a minha formação escolar e acadêmica, bem como a minha atuação profissional, até chegar à temática na qual se insere a presente pesquisa, propus-me a desenvolver, nas seções seguintes, reflexões que permitam compreender qual é a ideia de educação inclusiva que existe no meu país.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar...

(GOLDENBERG, 2012, p. 14 apud SADOYAMA; NUNES; MENDES, 2014, p. 9)

O processo de escolha, dentro de leque de possibilidades, qual o caminho metodológico, os procedimentos a serem esgotados e que mais se adequa à pesquisa, foi parte de uma decisão difícil. A princípio, por não termos, naquele momento, a clareza suficiente sobre o nosso objeto de estudo, sobre aquilo que de fato iremos nos debruçar. Daí a necessidade de estar num processo contínuo de ir e vir; ir de novo ao colocado como problema de pesquisa e vir à metodologia para identificarmos se de fato ela é coerente com as nossas pretensões de pesquisa.

Por conseguinte, nesta seção, apresentamos os caminhos metodológicos que foram percorridos neste estudo, com o intuito de fornecer explicações, detalhadas, sobre o como este estudo foi pensado para alcançarmos os objetivos da pesquisa previamente definidos, em consonância com aquilo que detonou a nossa inquietação pelo ato de pesquisar, o problema de pesquisa e sobre o qual faço menção ao longo do memorial.

2.1 Caracterização da tese

Nesta subseção é apresentada a contextualização e delimitação da pesquisa, que apresenta as informações sobre a natureza ou abordagem desta pesquisa. Faz-se, também, referência à pesquisa documental e, por fim, na segunda subseção, discorre-se sobre o levantamento bibliográfico realizado em bases de dados nacionais e internacionais.

2.1.1 Contextualização e delimitação da pesquisa

Este texto corresponde a uma pesquisa no nível de doutorado inserida na linha de Políticas, Estado e Gestão da Educação do PPGED da FAGED da UFU.

Conforme foi indicado na introdução deste trabalho, na subseção que discorre sobre o memorial, apresentou-se a motivação para nos dedicarmos, nestes quatro anos, a formação no curso de doutorado ao escolher a temática da educação inclusiva na Rep. Dom. De igual forma,

o posicionamento epistemológico da pesquisadora, é um ponto crucial para o posterior tratamento dos dados em política educacional, conforme indica Tello (2012), sendo uma urgência para não cair em meras descrições dos dados a serem analisados.

O objeto de estudo desta pesquisa foi a ideia de educação inclusiva que existe na República Dominicana, a partir das fontes escolhidas para as análises, isto é, as políticas educacionais, dentre delas, no período compreendido do 2008 ao 2018, foram escolhidos os seguintes documentos legais para as posteriores análises: *Orden Departamental* nº 03/2008, que modifica as Diretrizes Nacionais para a Educação Inclusiva, estabelecidas pela *Orden Departamental* nº 24/2003 (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a) e a *Ordenanza* nº 04/2018, que Regulamenta os Serviços e Estratégias para Alunos com Necessidades Específicas de Apoio Educativo de acordo com o Currículo estabelecido (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a).

A escolha por estes documentos foi devido ao fato de serem documentos que normatizam os passos da educação inclusiva na Rep. Dom., no período compreendido de 2008 a 2018, especificamente aqueles de natureza legal.

No ato educacional, como ato político e social, docentes e gestores precisam continuamente pensar a forma como realizam esse processo e pensar se de fato ele consegue responder às questões da formação de um indivíduo que é concebido a partir das concepções da sociedade na qual o ato se desenvolve. Nesse sentido, não há receitas prontas para serem aplicadas, mas um conjunto de opções que precisam ser atreladas para que essa formação de fato aconteça. Tendo isto em consideração, poderíamos dizer com relação à metodologia da pesquisa científica que não encontramos mesmo uma “receita metodológica” na qual enquadrar a nossa pesquisa, razão pela qual foi necessário desenhá-la, pensando-a num nível mais amplo e conseguir, assim, caminhar para o mais particular.

A questão da pesquisa que pretendemos responder aqui, nos levou a considerar e ainda assim continuamos a considerar, como iremos alcançar os objetivos propostos, e, a partir dessa inquietação, fazer o levantamento dos documentos que julgamos necessários como instrumento empírico no processo da pesquisa, pois, “para que o investigador não se perca na ‘floresta’ das coisas escritas, deve iniciar seu estudo com a definição clara dos objetivos, para poder julgar que tipo de documentação será adequada às suas finalidades” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 176).

Com o intuito de aproximarmos à realidade e entendê-la, tentando sistematizar o conhecimento com o maior dos cuidados, com rigor científico e coerência, considerando o colocado pelos autores acima indicados, olhando com suficiente abrangência o nosso objeto de

estudo e refletindo sobre a escolha metodológica a ser empregada nesta pesquisa, não encaixando-a, por sua vez, numa perspectiva restrita a um único caminho metodológico a ser percorrido para compreender a realidade na qual iremos nos debruçar, e sim como uma das escolhas que podem ser consideradas para além de uma visão instrumentalista da metodologia da pesquisa, o presente estudo caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa, pois é um modelo de produção do conhecimento que “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31).

Este estudo se enquadra dentro do modelo de pesquisa qualitativa pelo fato de não termos procurado obter respostas sobre o objeto de estudo, mas sim formas de compreender a realidade que cercam o nosso objeto, de entender como estão acontecendo as coisas e por quê elas acontecem de uma forma e não de outra, focando-nos numa das partes constituintes desse objeto para tentar compreendê-lo nesse nível especificamente. Ademais, a pesquisa pode ser compreendida como qualitativa pelo fato de não termos focado a nossa atenção em questões que precisariam ser quantificadas estatisticamente por não ser o objetivo geral que pretendíamos alcançar.

Silveira e Córdova (2009, p. 32) continuam a dizer, no que tange à pesquisa de abordagem qualitativa, que essa se preocupa “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicitação da dinâmica das relações sociais”, o que dialoga diretamente com o que pretendíamos ao realizar a presente pesquisa. É por esta mesma razão que a abordagem da nossa pesquisa é qualitativa, uma vez que o nosso objetivo principal é analisar qual é a ideia de educação inclusiva que existe no país a partir das fontes de pesquisa, ou seja, os documentos legais da Rep. Dom.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica, pois “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34). Como procuramos compreender os conceitos inerentes à temática da educação inclusiva, os seus princípios por meio dos dispositivos legais e documentos de caráter orientador e normativo-determinativos na Rep. Dom., entendemos que, por conseguinte, esta pesquisa é de natureza básica, pois não objetiva aplicação prática dos conhecimentos que foram gerados.

Quanto aos objetivos, esta é uma pesquisa descritiva, pois exigiu do investigador, conforme Triviños (1987 apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35), “uma série de informações sobre o que deseja pesquisar” e é, ao mesmo tempo, uma pesquisa explicativa já que tivemos como pretensão dar continuidade à pesquisa descritiva, visando identificar “os

fatores que determinam um fenômeno” (GIL, 2007 apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35).

Assim, esta é uma pesquisa descritiva e explicativa por tratar de um fenômeno pouco estudado localmente, na República Dominicana e, conforme foi demonstrado na revisão de literatura, desde um enfoque para além do modelo médico ou de reabilitação, direcionamos a nossa atenção em apresentar o objeto de estudo, expondo as suas características e dimensões, inquirindo sobre o modelo da educação inclusiva como direito de todos à educação e os seus respectivos princípios, e em analisar, finalmente, os resultados.

Por último, quanto aos procedimentos, é uma pesquisa documental, já que o nosso objeto de análise foram os documentos legais e de caráter orientador e normativo-determinativos que tratam e direcionam as questões referentes educação inclusiva na República Dominicana.

2.1.2 A pesquisa documental: técnica de coleta dos dados

A pesquisa documental, nas palavras de Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 55, tradução de Florisa Brito), é um “procedimento para a compreensão da realidade social e produção de conhecimento por meio da análise de vários tipos de documentos”. Devido à limitação de ir para o campo e observar, numa escola pública na República Dominicana, como está sendo realizado o processo de inclusão escolar de crianças ou jovens surdos e, por entendermos também que a nossa formação inicial na educação não foi precisamente o trabalho com crianças ou jovens com deficiência (quaisquer que for) no centro educacional, a documentação indireta constituiu a nossa empiria para compreender e estudar sobre a educação inclusiva, entendendo as suas potencialidades e fragilidades como todo tipo de pesquisa nas ciências humanas e sociais, mas que é uma das escolhas que nos permitiram elucidar o problema em questão.

Como o presente trabalho se trata de um estudo de pesquisa documental, a fonte de pesquisa são os documentos. Nesse sentido, os documentos que foram considerados como fonte para esta pesquisa estão diretamente relacionados com o nosso objeto de estudo. Ademais, tais documentos foram considerados como fontes primárias de dados, isto é, “documentos que não receberam tratamento analítico ou científico” – o que é a principal diferenciação em relação à pesquisa bibliográfica (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 59).

Ampliando um pouco mais a diferenciação da pesquisa documental com relação à pesquisa bibliográfica, pois, muitas vezes, é até difícil identificar de qual tipo de pesquisa se trata, Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 59, tradução de Florisa Brito) explicam que:

O que as diferencia é a fonte, ou seja, a característica do documento: no primeiro caso, denominam-se de fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico como relatórios de pesquisas ou estudos, memorandos, atas, arquivos escolares, autobiografias, reportagens, cartas, diários pessoais, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação; no segundo, as fontes são secundárias, abrangem toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema.

Essa asseveração sobre as fontes primárias como fonte de dados na pesquisa documental é tão importante que por esta mesma razão, os documentos a serem analisados precisam, por parte do pesquisador, “uma análise ainda mais cuidadosa, pois os documentos não passaram por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70 apud SADOYAMA; NUNES; MENDES, 2014, p. 13).

Faz-se necessário expor a continuação qual é a concepção de documento que aqui abraçamos e essa concepção está diretamente associada com a explicação do conceito ponderado por Cellard (2008, p. 297), considerando que, “‘o documento’, em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel”. Além disso, o autor expõe que o documento “é todo vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte” (CELLARD, 2008, p. 296).

O testemunho, *corpus* desta pesquisa, foi constituído por fontes de documentos oficiais e públicos que advém do aparelho do Estado dominicano e que estabelecem o modelo da educação inclusiva no país, documentos estes expedidos entre 2008 e 2018. Esses documentos, fontes primárias de pesquisa, foram documentos escritos, selecionados de *website* oficiais, de divulgação nacional sobre educação no país, dentre eles: o portal EDUCANDO, portal da educação dominicana⁴ e o *website* do Ministério de Educação da República Dominicana (MINERD)⁵. A escolha por estes sítios *web* como *locus* de pesquisa, deve-se ao fato de serem os *websites* mais reconhecidos em matéria de divulgação sobre o ato educacional no país, informando e orientando a população sobre o realizado e a ser realizado em matéria educacional, apresentando linhas de ação.

⁴ Acessível em: <http://www.educando.edu.do/portal/>

⁵ Acessível em: <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/direccion-de-educacion-especial/ordenes-departamentales>

2.1.3 Levantamento bibliográfico: conexão com o conhecimento existente⁶

Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes.

(Isaac Newton)

No esforço para fazer uma pequena contribuição à ciência, apoiar-se nos ombros de gigantes que já mergulharam ao redor do mesmo objeto de pesquisa, ainda que tenha sido de forma menos específica, é imperativo e necessário para o amadurecimento do estudo a ser apresentado. Ajuda a entender o que tem sido produzido e/ou pesquisado: onde, sob quais perspectivas, abordagens, metodologias, dentre outros aspectos; conforme os objetivos previamente estabelecidos para a pesquisa que esteja sendo desenvolvida. Trata-se de uma parte essencial no trabalho, por permitir conectá-lo com o conhecimento existente.

Sendo assim, nesse processo para crescer, amadurecer, conhecer o que está sendo discutido, no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência, à luz da política pública numa sala de aula comum, para TODOS, a incitação pela pesquisa indicou o rumo a seguir. Seria o rumo pelo qual teria que correr para enxergar o que a literatura existente vem discutindo, tanto no nível nacional quanto internacional, concernente ao objeto de estudo desta pesquisa, que é a Política de Educação Inclusiva na/da República Dominicana. O objetivo principal deste trabalho foi analisar o marco legal da educação inclusiva na República Dominicana, visando a compreender qual é a ideia de educação inclusiva que existe no país, no período compreendido entre 2008 e 2018.

Nesse sentido, não somente por ser uma prática imperativa ao momento de iniciar a pesquisa, senão também como um processo para enxergar o que é produzido e como é produzido, foi considerado o levantamento bibliográfico de artigos, teses e dissertações que discorrem sobre a temática em foco.

Há uma riqueza indiscutível no que se refere ao levantamento bibliográfico, pois, além de agregar à pesquisa o conhecimento que está sendo produzido pela coletividade, permite ao pesquisador, nas palavras de Galvão (2011, p. 377-378), dentre outros benefícios, o de “munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas [...]; observar

⁶ Este levantamento bibliográfico foi realizado antes do processo de Qualificação, no entanto, devido às sugestões muito oportunas da Bancada da Qualificação, decidimos (re)digerir este trabalho que inicialmente focou no estudo dos princípios da educação inclusiva: Universalização, Democratização, Acessibilidade e Flexibilidade, para um objeto de estudo que trouxe uma mudança considerável: A ideia de educação inclusiva à luz dos documentos legais da Rep. Dom. Levando em consideração essas informações, decidimos manter esta subseção do trabalho por entendermos que ela colabora com o novo objeto de estudo desta pesquisa.

possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas”.

É importante indicar, antes de dar continuidade, que um dos obstáculos para a presente pesquisa teve lugar durante o levantamento nas bases de dados *online* nacionais. Na busca por trabalhos que abordam a temática em questão no país, constatou-se a limitação da produção científico-acadêmica nacional, conforme apresentado mais adiante, tal como pondera Olivares (2017, p. 555, tradução de Florisa Brito) em sua tese de doutorado:

Na República Dominicana, a publicação eletrônica ainda é muito incipiente. Há um atraso considerável em aproveitar as vantagens que nos oferecem as tecnologias da informação para a publicação e publicação de periódicos acadêmicos, bem como em promover o livre acesso à informação científica. Apenas 11% de todas as revistas dominicanas registradas no Diretório Latindex oferecem acesso ao seu conteúdo em formato eletrônico na internet. Esse percentual é muito baixo comparado à proporção de periódicos em formato eletrônico de outros países e com a média geral da região ibero-americana.

Realizou-se um levantamento bibliográfico, com o intuito de compreender, *a priori*, o estado da questão no âmbito nacional, bem como as dificuldades apontadas por Olivares (2017) e a realidade constatada durante esta pesquisa. Para tanto, foi implementada uma primeira fase de pesquisa, para identificar as bases de dados nacionais existentes e, posteriormente, iniciar o levantamento dos dados. Num outro momento, foram consideradas bases de dados de divulgação científica no Brasil.

A partir de buscas na *web* e pelo conhecimento empírico desta pesquisadora em formação, foram encontradas três bases de dados onde fazer a busca, que foram:

1. LATINDEX - Revistas dominicanas registradas no *Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*;
2. OPAC⁷ - Catálogo *Online* do Sistema de Informação (SIBI – sigla em espanhol para *Sistema de Información y Bibliotecas*) da UASD;
3. INERED - Base de dados de referência de Pesquisa Educacional da República Dominicana (INERED – sigla em espanhol para *Investigaciones Educativas de la República Dominicana*).

A opção por essas bases de dados para pesquisar a temática em âmbito nacional, e não por outras, justifica-se: no caso do LATINDEX, por se tratar de um sistema que abriga todas ou quase todas as revistas dominicanas; e nos casos do OPAC e do INERED por serem sistemas

⁷ Sigla em inglês para *Online public access catalog* (Catálogo de acesso público *online*, em português).

produzidos por instituições que têm comprometimento com qualidade e com pesquisa no sistema educacional. Outra justificativa, encontra-se na ponderação de Olivares (2017), supracitada, em relação à publicação e à divulgação científico-acadêmica no país.

A condução do levantamento inicial da produção bibliográfica nacional, sobre a temática de interesse deste estudo, iniciou-se pela elaboração de um protocolo com alguns critérios para definir quais os trabalhos a serem incluídos ou excluídos. Tais critérios indicariam as pesquisas que iriam contribuir para o embasamento deste trabalho, propiciando uma melhor compreensão de seu objeto de estudo e reforçando a sua justificativa.

Ao fazer o levantamento, o objetivo principal foi identificar a discussão da temática da educação, a fim de situar esta pesquisa como uma produção que precisa ser discutida e trabalhada. Os critérios que foram definidos são explicados a seguir:

Critérios de seleção das fontes:

- a. Fontes disponíveis via *web*.

Bases de dados:

1. Nacionais:

- a. Revistas dominicanas registradas no LATININDEX.
- b. OPAC do Sistema de Informação da UASD.
- c. Base de dados referencial do INERED.

2. Internacionais:

- a. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).
- b. Biblioteca Digital do Repositório Institucional da UFU.

Palavras-chave escolhidas para a busca em bases de dados nacionais:

- a. *Políticas públicas inclusivas; Políticas educativas inclusivas; Políticas de educación inclusiva; Inclusión escolar; Principios de inclusión; Inclusión de personas con discapacidad*⁸.
- b. Busca: Simple e Avançada (a depender da base de dados).
- c. Língua: Espanhol.

Palavras-chave escolhidas para a busca em bases de dados internacionais:

⁸ No país, a terminologia utilizada quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência é geralmente “Personas con Discapacidad”. A OMS define que “*Discapacidad* é um termo genérico que inclui déficits, limitações de atividades e restrições de participação. Indica os aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma “condição de saúde”) e seus fatores contextuais (ambientais e pessoais)” (OMS, 2001). Neste trabalho optamos por manter a forma, em português brasileiro, que comumente ouvi em sala de aula: “Pessoas com Deficiência”.

- a. Política de Educação Inclusiva e Universalização; Política de Educação Inclusiva e Democratização; Política de Educação Inclusiva e Flexibilização; Política de Educação Inclusiva e Acessibilidade; Princípios da inclusão escolar nas políticas públicas.
- b. Busca: Simples e Avançada (a depender da base de dados).
- c. Língua: Português.

Optou-se por palavras-chave diferentes para realizar a busca nas bases de dados nacionais e internacionais, pelo motivo de que após o levantamento em bases de dados do Brasil, ao tentar utilizar as mesmas palavras, vertidas para a língua espanhola, nas bases de dados nacionais, a busca não retornava resultado. Assim sendo, foi utilizada a palavra-chave “inclusión educativa” e as outras cinco, possibilitando maior abrangência, a fim de reunir dados que auxiliassem na busca por compreender o que está sendo discutido sobre a temática no nível nacional.

Critérios gerais de inclusão dos trabalhos:

- a. Artigos científicos, teses e dissertações em .pdf e na íntegra.
- b. Trabalhos acadêmicos que abordam a temática da inclusão escolar das pessoas com deficiência no universo da sala de aula.
- c. Trabalhos publicados em revistas da área da educação.
- d. Trabalhos de acesso gratuito.

Critérios de exclusão dos trabalhos:

- a. Trabalhos acadêmicos fora do período de 2016 a 2021.
- b. Trabalhos em línguas diferentes daquelas estabelecidas.
- c. Trabalhos diferentes da área da Educação.
- d. Trabalhos cujos títulos não guardem relação alguma com o objeto de estudo.
- e. Trabalhos duplicados.

Os trabalhos que atenderam a pelo menos um dos critérios de exclusão foram excluídos.

A seguir, são apresentados os resultados obtidos no levantamento em cada uma das bases de dados nacionais e com as palavras-chave/descriptores previamente definidos.

2.1.3.1 Levantamento bibliográfico em bases de dados nacionais

Nesta seção, como indicado anteriormente, são apresentados os resultados obtidos nas buscas em bases de dados no âmbito nacional da República Dominicana. A seguir, são listados os trabalhos localizados por meio da busca com as palavras-chave previamente definidas.

2.1.3.1.1 Pesquisa no LATINDEX

Assim que foram pré-definidos os procedimentos para a condução e execução do levantamento bibliográfico nas bases de dados escolhidas, com as palavras-chaves e os critérios de inclusão e exclusão, a revisão iniciou-se com o levantamento na base de dados do LATINDEX, já referida neste trabalho. Nesse repositório, o primeiro passo para começar a escolha das revistas foi verificar o índice por país, neste caso, República Dominicana, pois, num primeiro momento, pretendia-se localizar o que está sendo discutido no nível nacional sobre a temática em estudo.

Ao fazer a busca no LATINDEX, um total de 111 revistas apareceram. Por ser uma grande quantidade, devido às características desse sistema, tornou-se necessário escolher, dentre as revistas hospedadas, aquelas que fariam parte deste estudo. Optou-se por pré-definir os seguintes critérios de exclusão:

- a. Revistas publicadas por instituições de ensino que não fossem universidades; como centros de ensino e divulgação científica.
- b. Revistas que abrangem outras áreas do conhecimento, ou seja, revistas multidisciplinares.
- c. Revistas que abordam outros assuntos e temáticas, como: boletins, registros, memórias, informes e outras publicações.
- d. Revistas em formato .pdf que não incluem sistema eletrônico de busca.

Das 111 revistas da República Dominicana encontradas no LATINDEX, 23 são apresentadas como revistas que abordam temas referentes à educação. Destas, somente quatro foram escolhidas para fazer a busca com as palavras-chave previamente definidas, pois foram as únicas que não se enquadraram em pelo menos um dos critérios de exclusão. As revistas escolhidas, com as respectivas instituições responsáveis, são:

1. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria - Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra* (PUCMM);

2. *Educación Superior - Universidad Abierta para Adultos (UAPA)*;
3. *Revista Caribeña de Investigación Educativa - Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)*; e
4. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa - Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)*.

As duas primeiras revistas são de instituições particulares no país e as últimas são de instituições públicas. A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos em cada uma das revistas:

Tabela 1 - Demonstrativo dos trabalhos encontrados no LATINDEX

Palavras-chave	1. Cuaderno de Pedagogía Universitaria (PUCMM)	2. Educación Superior (UAPA)	3. Revista Caribeña de Investigación Educativa (ISFODOSU)	4. Revista de Investigación y Evaluación Educativa (IDEICE)	Total
a. <i>Políticas Públicas Inclusivas</i>	1	0	0	0	1
b. <i>Políticas Educativas Inclusivas</i>	0	0	0	0	0
c. <i>Políticas de Educación Inclusiva</i>	0	0	1	0	1
d. <i>Inclusión Escolar</i>	0	0	3	0	3
e. <i>Principios de Inclusión</i>	0	1	2	0	3
f. <i>Inclusión de Personas con Discapacidad</i>	0	0	1	0	1
Total de trabalhos	1	1	7	0	9
Trabalhos selecionados	0	0	1	0	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados.

Como se verifica na Tabela 1, foram encontrados: um trabalho com a palavra-chave “Políticas Públicas Inclusivas”; um trabalho com a palavra-chave “Políticas de Educación Inclusiva”; três trabalhos com a palavra-chave “Inclusión Escolar”; três trabalhos com a palavra-chave “Principios de Inclusión” e um trabalho com os descritores “Inclusión de personas con discapacidad”. Dos nove trabalhos encontrados, somente um foi escolhido para constituir parte do universo da pesquisa em base de dados nacionais, por se tratar de um trabalho que cumpria com os critérios de inclusão.

O trabalho escolhido foi publicado no ano de 2021, na *Revista Caribeña de Investigación Educativa* do ISFODOSU. Nele, as autoras Silvia Cristiana Benito-Moreno e

Almudena Agra-Gasqué (2021) discutem a Língua de Sinais como recurso inclusivo no Sistema Educacional Espanhol.

Trata-se de um trabalho produzido por pesquisadoras espanholas, que realizam um percurso histórico sobre o processo de inclusão das pessoas surdas nas escolas comuns, nas diferentes comunidades autônomas de Madri, desde o século XX. As autoras expõem a transição entre modelos educacionais, quando a Língua de Sinais tem, cada vez mais, tomado força na Espanha, para se constituir como um recurso de inclusão dentro das salas de aula. O processo de inclusão conta com a ajuda de uma equipe multidisciplinar que seja capaz de atender a todos os alunos na sala de aula, o que tem possibilitado a adaptação curricular, partindo do currículo comum e adaptando-o individualmente a cada aluno, dependendo das suas necessidades específicas.

Observa-se que o referido trabalho foi produzido por autoras internacionais, que expõem a realidade do seu país. No entanto, é válido para a análise da realidade nacional em estudo, devido à natureza da pesquisa e ao nível de confiabilidade da revista científica. Não significa que falte, na República Dominicana, as questões a serem estudadas. Porém, observa-se que inexistem reflexões científico-acadêmicas nacionais em torno do presente objeto de estudo, no repositório e no recorte espaço-temporal considerados. A partir dos resultados obtidos nesta base de dados, constata-se que os estudos na temática da inclusão escolar na República Dominicana nem chegam a ser incipientes ou escassos, pois são totalmente inexistentes. Tal inexistência reforça ainda mais a urgente necessidade de que os próprios dominicanos realizem pesquisas, reflexões, debates e discussões sobre a temática em questão, que venham a contribuir com o conhecimento científico, a desmascarar “verdades”, por meio da divulgação acadêmico-científica nacionalmente.

2.1.3.1.2 Pesquisa no OPAC do Sistema de Informação da UASD

No catálogo do Sistema de Informação da UASD, mediante um processo de condução semelhante ao levantamento bibliográfico realizado no LATINDEX, foi encontrado um total de 12 trabalhos que pareciam ter alguma relação com o presente estudo, ao utilizar as palavras-chave. Desses 12 trabalhos, 10 apareceram ao buscar com a palavra-chave “Inclusión Escolar” e dois com a palavra-chave “Inclusión de Personas con Discapacidad”, conforme é apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Demonstrativo dos trabalhos encontrados no OPAC do Sistema de Informação da UASD

Palavras-chave	Resultados obtidos	Trabalhos selecionados
a. <i>Políticas Públicas Inclusivas</i>	0	0
b. <i>Políticas Educativas Inclusivas</i>	0	0
c. <i>Políticas de Educación Inclusiva</i>	0	0
d. <i>Inclusión Escolar</i>	10	0
e. <i>Principios de Inclusión</i>	0	0
f. <i>Inclusión de Personas con Discapacidad</i>	2	0
Total	12	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados.

Dos 12 trabalhos localizados, nenhum foi escolhido, conforme se explica a seguir. Desse total, 11 trabalhos não dialogavam com o objeto de estudo de que se trata na presente pesquisa. Restou um trabalho, localizado por meio do descritor “Inclusión de personas con discapacidad”, que veio ao encontro do objeto deste trabalho, porém, não foi possível acessá-lo, pelo fato de não estar disponível em formato digital. Encontrava-se em formato de livro, na Biblioteca da Sede Central da UASD. No referido trabalho, a autora Mileysis Johanna Rudecindo Medina (2019) discorre sobre a temática da “inclusão dos estudantes com deficiências físicas e deficiência em aulas de física”, num centro educacional do país. Mesmo sem acesso ao texto integral, essas informações extraídas do resumo, que se encontra na base de dados, podem ajudar a compreender o que está sendo feito no país em matéria de inclusão.

É importante dizer que dois dos trabalhos encontrados nessa base de dados com a palavra-chave “Inclusión de personas con discapacidad” apresentam a temática da inclusão em seus títulos, porém, foram realizados por estudantes que não eram da área de Educação, e sim dos cursos de Psicologia Industrial e de Direito. Ambos os trabalhos foram excluídos, por atenderem, pelo menos, ao seguinte critério de exclusão: por se tratar de pesquisador de outra área, não há o olhar do professor na abordagem do tema.

2.1.3.1.3 Base de dados referencial do INERED

Diferente do processo de busca nas bases de dados anterior e, tratando-se da primeira base de dados pública de investigações e avaliações educacionais da República Dominicana, a forma como foram procurados os trabalhos não foi por meio das palavras-chave antes selecionados. Neste caso, o processo foi realizado por meio de duas áreas temáticas, dentre as várias em que se agrupam os trabalhos na base de dados. Foi necessário proceder assim, pois, ao fazer a busca diretamente por assunto na barra de busca, não foi encontrado nenhum trabalho,

já que a configuração do sistema só permite encontrar trabalhos por meio das áreas temáticas já criadas. Procurar de outra forma pressupõe ter informações específicas sobre o trabalho buscado, tais como nome do(s) autor(es) ou da universidade, por exemplo. A alternativa mais viável foi procurar trabalhos dentro das áreas temáticas que conversam com o objeto de estudo deste trabalho: “Inclusión Educativa” e “Necesidades Educativas Especiales”. Observou-se que não existe uma categoria específica sobre Políticas Educacionais.

Ao escolher a primeira das duas áreas temáticas, “Inclusión Educativa”, apareceram três registros. Dentre esses, apenas um mostrou o arquivo digital, mas foi excluído por se tratar de um diagnóstico da inclusão educativa das pessoas com deficiência num Programa da Pós-graduação de instituição particular de ensino superior.

No que diz respeito aos resultados encontrados ao pesquisar na área temática “Necesidades Educativas Especiales”, apareceu um total de 30 registros. Desses, somente quatro enfocam a temática de inclusão escolar. Foram realizados respectivamente por: mestrandos nas áreas da Psicologia e de Intervenção Psicopedagógica; e estudantes almejando o Título de Magíster em Gestão Escolar e em Educação.

Dois desses quatro trabalhos não mostravam o arquivo digital e, por conseguinte, foram excluídos. O terceiro faz uma análise da falta de inclusão para crianças com necessidades educacionais especiais numa escola pública na província de La Romana. Como não atende aos critérios de inclusão e não guarda relação direta com o objeto do presente estudo, também foi excluído. O quarto e último trabalho trata da temática da inclusão, com o título “Estrategias utilizadas por los docentes para atender la educación inclusiva en los niños y niñas del grado Pre-primario en la zona urbana del Distrito 01, Regional 09, Provincia Valverde, Período Enero - Abril, 2016”. Foi apresentado por Diana Colón e Julissa Moreta (2016), que discorrem sobre as necessidades educacionais especiais, mas não abordam a inclusão das pessoas com deficiência no ensino comum. As autoras apresentam os termos “diferença” e “diversidade” como sinônimos e destacam as diferenças religiosas como temática principal, quando falam de inclusão escolar, embora não seja uma categoria anunciada *a priori* no trabalho.

Um aspecto que chamou a atenção, no momento de fazer o levantamento dos estudos relacionados ao objeto desta pesquisa, foi que, nessa base de dados, na área temática de “Necesidades Educativas Especiales”, a maioria dos trabalhos foram realizados por profissionais e estudantes em formação na área da Psicologia, que estão optando pelo título em Magíster em Orientação Educacional e Intervenção Psicopedagógica. Isto explica o fato de que a maioria dos trabalhos referentes às necessidades educacionais especiais, nessa base de dados, relacionam-se com programas de intervenção. Ou seja, o olhar para o público da educação

especial continua sendo, segundo os resultados obtidos ao fazer o levantamento dos trabalhos, um olhar de intervir para escolarizá-las e não de incluir as pessoas e escolarizá-las, como tarefa do professor; não de ir além das condições que as caracterizam, com as suas potencialidades e barreiras.

Observa-se uma constante nos trabalhos apresentados, que adotam uma postura integracionista do público da educação especial nos centros educacionais do país e, muitas vezes, nem se traz à discussão a questão das pessoas com condições de deficiência, mesmo nas salas de aula. Necessidades educacionais especiais são questões, muitas vezes, ainda concebidas como paralelas, quando se fala de inclusão escolar. Os resultados do LB apresentam que alguns dos trabalhos, ao tratarem das pessoas com deficiência, mostram que os estudos desta natureza ainda são realizados em locais segregados e não em centros educacionais comuns para TODOS os estudantes. Essas pesquisas não trazem discussões, reflexões e debates sobre o público da educação especial para os centros comuns de ensino.

Os trabalhos sobre pessoas com deficiência, na perspectiva integracionista, continuam impondo um desafio para o sistema educacional dominicano, já que a integração não é inclusiva. De fato, trata-se de dois modelos teóricos antagônicos de concepção da educação. As crianças, adolescentes e jovens bem podem ser integrados, mas, na verdade, não estão sendo. Desta forma, são parte de uma comunidade escolar e nem por isso estão participando dela, convivendo e crescendo.

É importante salientar que as Políticas de Educação Inclusiva na República Dominicana datam dos anos de 2003, 2008 e 2018. Por conseguinte, haja vista que a Política é muito recente, pode-se pensar que esta poderia ser a razão para que as discussões na área ainda sejam incipientes; e o motivo pelo qual a discussão continua sendo, até o momento, uma discussão de integração das pessoas com deficiência e não de inclusão.

O levantamento bibliográfico forneceu dados para justificar o quanto se faz necessário realizar uma pesquisa como o presente, na República Dominicana, tendo em vista que, por um lado, a produção e a divulgação científicas no país são muito incipientes e, por outro lado, existe a necessidade de continuar a discutir a inclusão escolar. Tal discussão deve levar em conta os dispositivos legais, documentos de caráter orientador e normativo-determinativos sobre a temática. De fato, esses documentos de diversas naturezas, nos diferentes gêneros em que são apresentados, constituem-se como orientadores do ato educacional, que permeiam as relações docentes-discentes, gestores-docentes, escola-família e assim por diante, perpetuando relações de poder-saber, dos que dominam sobre os dominados, dos normais sob os anormais.

Portanto, é claro que o presente trabalho se constitui como uma pesquisa documental relevante, pois, como já indicado, os documentos são, muitas vezes, materialidades práticas, tendo relação direta com o ato formativo, respaldando ou não diferentes práticas sociais no interior da escola.

2.1.4 Levantamento bibliográfico em bases de dados internacionais

A seguir, são apresentados os resultados obtidos por meio das buscas em base de dados internacionais, neste caso, no Brasil. Destacam-se os resultados obtidos ao procurar os trabalhos com as palavras-chave previamente definidas e as respectivas bases de dados escolhidas para o levantamento.

2.1.4.1 Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Finalizado o levantamento em bases de dados nacionais, dos trabalhos relacionados com o objeto deste estudo, o segundo passo foi proceder ao levantamento nos bancos de dados no Brasil. A escolha por bases de dados no Brasil se deve ao fato de que a pesquisadora, como aluna de um curso de Doutorado nesse país, tem conhecimento empírico sobre a vasta produção e divulgação científica que ali se realiza. Por esta razão, dentre as bases de dados, foram escolhidas duas: a BDTD e o Repositório Institucional da UFU. Na Tabela 3, são apresentados os resultados obtidos no levantamento.

Tabela 3 - Demonstrativo dos trabalhos encontrados na BDTD

Palavras-chave	Resultados obtidos	Trabalhos selecionados
a. Política de Educação Inclusiva e Universalização	11	0
b. Política de Educação Inclusiva e Democratização	18	0
c. Política de Educação Inclusiva e Flexibilização	6	0
d. Política de Educação Inclusiva e Acessibilidade	62	2
e. Princípios da inclusão escolar nas políticas públicas	80	0
Total	177	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados.

Como é possível observar, cair numa prática de comparação, a partir do trabalho que está aqui sendo desenvolvido, seria uma prática maldosa, pois se trata de duas realidades diferentes, pois a produção de trabalhos no Brasil, na área de conhecimento desta pesquisa, é muito mais abrangente que a produção da Rep. Dom. Observa-se que, no Brasil, existem trabalhos que trazem a discussão da inclusão escolar a partir das políticas públicas e outros que

discutem o tema a partir de pesquisas de campos, estudos de casos, dentre outras opções de pesquisa.

Alguns dos trabalhos encontrados eram duplicados e outros não guardavam relação direta com o objeto deste estudo. Foram escolhidos, portanto, dois trabalhos que guardam maior relação com este que está sendo realizado, os quais são descritos a seguir:

- a. O trabalho intitulado “Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina: estudo de caso sobre o atendimento do segundo professor em uma escola da rede estadual de educação” é uma dissertação de mestrado de Laurindo (2016). Neste trabalho, a autora identifica as políticas públicas para o acesso e permanência de alunos com deficiência, assim como também visa a responder como ocorre o processo de apoio pedagógico relacionado ao atendimento do Segundo Professor, em uma escola da Rede Estadual de Educação Básica, no estado brasileiro de Santa Catarina. Com metodologia de pesquisa qualitativa, realizou-se um estudo de caso, com a criação de um questionário e respectiva aplicação aos participantes da pesquisa, que verbalizaram, a partir do roteiro da entrevista, sobre o acesso à escola por parte de alunos com deficiência, dentre outras questões. Embora o trabalho estude as políticas públicas em Santa Catarina, sua abordagem contempla as implicações das políticas públicas no contexto da escola pública em geral.
- b. Santos (2017), por sua vez, realizou sua dissertação de mestrado sob o título “Política de inclusão escolar: uma análise do Programa Escola Acessível”. Neste trabalho, parecido com o anterior, o autor também se propõe a observar e investigar a materialização das políticas públicas no espaço da escola pública. Foi uma pesquisa documental, que envolveu a pesquisa de campo como metodologia para a coleta dos dados.

Portanto, nenhuma das duas pesquisas, nem a de Laurindo (2016) nem a de Santos (2017), tem como preocupação um estudo particular das políticas públicas. Esses trabalhos não abordam de maneira específica o que os documentos trazem com relação aos princípios da inclusão escolar, como foi o caso da presente pesquisa ao pensar no seu primeiro objeto de estudo.

2.1.4.2 Pesquisa no Repositório da UFU

O segundo momento do levantamento compreendeu a busca no repositório institucional da UFU. Na Tabela 4, são apresentados os resultados obtidos:

Tabela 4 - Demonstrativo dos trabalhos encontrados no repositório da UFU

Palavras-chave	Resultados obtidos	Trabalhos selecionados
a. Política de Educação Inclusiva e Universalização	68	1
b. Política de Educação Inclusiva e Democratização	96	0
c. Política de Educação Inclusiva e Flexibilização	68	0
d. Política de Educação Inclusiva e Acessibilidade	54	0
e. Princípios da inclusão escolar nas políticas públicas	238	0
Total	524	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados.

Neste repositório, observou-se que, dentre os trabalhos realizados, concernentes à discussão das políticas públicas inclusivas, a maioria daqueles que trazem, no título, a questão das políticas públicas inclusivas, trabalham com a questão da formação de professores; razão pela qual foram desconsiderados. Entretanto, foi encontrada a dissertação apresentada por Silva (2018), intitulada “As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea”, em que a autora fez uma análise da atuação do professor de apoio, à luz dos dispositivos legais e de outros documentos dos âmbitos administrativo e pedagógico, que norteiam o trabalho dos professores no ambiente escolar. Observa-se, neste caso, que o enfoque da discussão é especificamente o professor de apoio. Não se trata de outros dos elementos imbricados na questão da acessibilidade das pessoas com deficiência. De fato, o professor de apoio é parte de um conjunto de recursos que precisa ser levado em consideração, ao pensar sobre a acessibilidade das pessoas com deficiência, à luz das políticas públicas.

Ao concluir o levantamento bibliográfico dos artigos científicos, dissertações e teses, em bases de dados nacionais e internacionais, pode-se dizer que, nacionalmente, na República Dominicana, a discussão das políticas públicas inclusivas não consta nas bases de dados pesquisadas, considerando-se as palavras-chave escolhidas e o recorte temporal estabelecido. Observou-se que a temática da inclusão escolar é muito incipiente ou escassa, o que constitui uma parte da justificativa do presente trabalho, haja vista que os resultados do levantamento demonstram a necessidade de promover o debate acadêmico-científico na área. É importante salientar que este argumento está baseado na categoria, por assim dizer, que as bases de dados nas quais se realizou a pesquisa no nível nacional apresentam para o país e internacionalmente. Trata-se das bases de dados mais conhecidas no âmbito educativo e, por conseguinte, aquelas que abrigam as produções científicas que de alguma forma, ao nosso ver, contribuem com a tomada de decisões.

No que tange ao levantamento nas bases de dados do Brasil, observou-se que há uma proliferação de divulgação científico-acadêmica na área. No entanto, observou-se também que a discussão dos princípios da inclusão escolar (universalização, democratização, flexibilização e acessibilidade), presentes nas políticas públicas, ainda não está muito explorada a partir dos resultados obtidos nas bases de dados escolhidas para fazer o levantamento dos dados. Além disso, os trabalhos mais relacionados com o presente estudo ou adotam um enfoque restrito a um dos elementos necessários para que a inclusão de fato aconteça ou abordam o tema a partir de pesquisas de campo, observação, aplicação de questionários, dentre outros procedimentos, com o intuito de compreender qual a materialização das políticas públicas no ambiente escolar.

3 ENTENDENDO A INCLUSÃO COM AS LENTES DE FOUCAULT

[...] o que eu gostaria, é que me dissessem: ‘Venha trabalhar com a gente...’, ao invés de escutar as pessoas me dizerem como acontece às vezes: ‘Você nos impede de trabalhar’. Mas não, eu não vos impeço de trabalhar. Eu vos coloco algumas questões. Tentemos agora, juntos, elaborar novos modos de crítica, novos modos de levantar questões. Tentemos algo diferente.

(FOUCAULT, 2011, p. 1567 apud JAQUET, 2013, p. 38)

A presente seção busca trazer à discussão, sem se propor a ser muito exaustiva, os pressupostos teóricos do Michel Foucault. Enfatiza algumas das provocações às quais o autor nos convida a partir de sua obra “Vigiar e Punir: nascimento da prisão” (FOUCAULT, 2002), especificamente as discussões da Seção III sobre a Disciplina, conceito basilar neste tópico; identificando, a partir das lentes do referido autor, como se mostra e se desenvolve o Poder Disciplinar na Sociedade de Normalização.

Da mesma forma, utilizam-se os trabalhos de (HENNING, 2009; HENNING; LOCKMANN, 2013; LOCKMANN; HENNING, 2010; LOPES, 2009; SILVA; HENNING, 2014; VALEIRÃO; OLIVEIRA, 2009; VEIGA-NETO; LOPES, 2011), para abordar a temática da inclusão escolar. Esta entendida como uma prática que obedece a técnicas de dominação e subjetivação dos corpos, as quais, mediante ações disciplinares, procuram fazer com que TODOS sejam incluídos, de maneira a favorecer os interesses capitalistas típicos do Neoliberalismo; e como um processo a serviço do Estado, que exerce práticas de governamentalidade por meio de estratégias biopolíticas que procuram o gerenciamento da vida. Nesta discussão, outros conceitos incluídos são: norma/normalização, normal/anormal, poder disciplinar, biopoder e estratégias biopolíticas; conceitos estes imbricados, de uma ou de outra maneira, dentro da concepção da Sociedade de Normalização, formulada por Foucault.

Articulações com Foucault: um olhar sobre o *a priori* histórico

Quando as pessoas seguem Foucault, quando têm paixão por ele, é porque têm algo a fazer com ele, em seu próprio trabalho, na sua existência autônoma. Não é apenas uma questão de compreensão ou de acorde intelectuais, mas de intensidade, de ressonância, de acorde musical.

(DELEUZE, 2006, p. 108 apud ALVES, 2022, s/p)

“Viver o método”. Uma frase proferida em várias ocasiões durante a formação de pesquisadores(as), nas aulas de Metodologia da Pesquisa do PPGED (UFU). Uma das

professoras dessa aula proferia essa frase e incentivava os(as) doutorandos(as) a viverem o método na realização de suas pesquisas e, posteriormente, colocarem-no em prática; recomendava que não tratassem estes assuntos de forma independente, já que se trata de uma visão e/ou caminho para alcançar determinadas pretensões de pesquisa. Neste sentido, quem utiliza os pressupostos foucaultianos em suas pesquisas encontra-se numa situação que o incita, não apenas a considerá-los como basilares para o que irá realizar, mas também como algo que afeta toda a sua vida, sua cosmovisão, fornecendo-lhe subsídios para questionar e/ou criticar, neste caso, a Contemporaneidade.

Entender o pensamento do filósofo francês Michel Foucault⁹, para problematizar a temática da inclusão escolar das PcD, é um caminho que pode “trazer luz” para aqueles que mergulham em seu pensamento, que poderão, assim, entender a escola de hoje de “outras formas”, em comparação com as formas preestabelecidas e instauradas em nossa sociedade, assumidas como “verdades” ao longo dos anos. A escola é considerada hoje, 2022, por muitos, como um espaço de emancipação *per se*, no entanto, a partir de Foucault, podemos entendê-la distintamente, considerando sua gênese como fundamento constitutivo, tendo em vista que tal instituição está entre aquelas que o autor denomina como “instituições disciplinares” ou “instituições de sequestro” (FOUCAULT, 2002).

Nesta seção, são apresentados os fundamentos foucaultianos direcionados à discussão da temática da inclusão das PcD dentro das instituições escolares, tomando como matéria de estudo os documentos legais que constituem as Políticas de Inclusão em Educação na República Dominicana, que são analisados na seção seguinte, a partir de toda a fundamentação teórica trazida a este trabalho.

Foucault tem muito a oferecer; é como uma caixa de ferramentas (VEIGA-NETO; LOPES, 2011) e, dentre essas ferramentas, a presente discussão baseou-se, conforme indicado anteriormente, em sua obra “Vigiar e Punir” (FOUCAULT, 2002). A discussão centralizou-se no que o autor denomina “Sociedade de Normalização”, que se concretiza por meio do poder disciplinar, o qual opera para “normalizar”, “docilizar”, “adestrar” os corpos nessa sociedade normalizadora; tecendo algumas considerações que permitem entender a escola de hoje.

⁹ Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo, historiador, sociólogo e psicólogo francês, reconhecido por sua grande influência na cultura francesa do século passado. Seus trabalhos continuam sendo utilizados para pensar e problematizar diversas situações dentro do campo das Ciências Sociais e também das Ciências Humanas. É um autor que tem muito a oferecer, tendo em vista que suas reflexões ajudam a pensar sobre a sociedade atual com uma perspectiva “crítica”. Tendo sido fortemente influenciado pelo pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, Michel Foucault partiu de uma crítica radical para pensar a Modernidade, entendendo os discursos como práticas que obedecem a uma ordem discursiva maior; e preocupando-se igualmente com a constituição do sujeito na Modernidade.

O primeiro conceito-ferramenta ao qual este estudo faz referência é o conceito de disciplina. Para Foucault (2002, p. 134, tradução de Florisa Brito), “a disciplina [é a] arte da fila e técnica para a transformação dos arranjos. Individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular num sistema de relações”.

A partir desta definição dada pelo autor para a disciplina, é possível perceber essas práticas de transformação na escola, onde o interesse primordial situa-se na transformação dos educandos em estudantes homogêneos, uma vez que passam por processos de docilização, em decorrência das aprendizagens ali construídas. A disciplina se instaura na escola de formas, às vezes, não muito visíveis, de tal maneira que pareça algo natural, necessário e não imposto à força (URRACO-SOLANILLA; NOGALES-BERMEJO, 2013).

Valeirão e Oliveira (2009, s/p) se referem à escola como uma “grande máquina de vigilância da modernidade” e apresentam-na como uma invenção cujo objetivo principal é a disciplina e o governo dos sujeitos modernos. Tal invenção emprega técnicas que dispensam o uso da violência e se valem de métodos mais sutis, que persuadem os sujeitos e atuam sobre eles, de tal maneira que pareça tratar-se de um sujeito livre, independente e autônomo; e que é capaz de atuar sobre si mesmo, sobre seu próprio corpo, como um sujeito disciplinado.

Tais autores ainda explicam que “a Modernidade instituiu uma nova prática que não é a violência, até porque uma ação violenta exige uma guarda constante, de modo que aquele que é persuadido passa a exercer uma ação sobre si mesmo; para isso, é preciso que o sujeito se vigie, mas antes alguém precisa vigiá-lo: a escola” (VALEIRÃO; OLIVEIRA, 2009, s/p).

Portanto, a presente seção analisa o modo como se detalham, ao longo do texto de Foucault (2002), exemplos de procedimentos para dominar e manipular, bem como as técnicas empregadas. Estas são algumas vezes mais ou menos visíveis, outras vezes disfarçadas sob a aparência de bem comum, mas todas buscando a instauração da disciplina, sem que pareça algo imposto ou que venha de fora, mas, ao contrário, como algo natural ou necessário. Este processo de “normalização” do poder será um dos pilares sobre os quais descansará a ordem social moderna.

Ainda que Foucault não tenha se dedicado de forma exclusiva a fazer uma crítica à escola como tal, segundo Gallo (2015, p. 431, grifo do autor):

Foucault não produziu uma Filosofia da Educação. A educação não foi uma das suas preocupações centrais, ainda que ele tenha sido professor. Suas observações a propósito de questões relativas à educação ou de temas conexos foram sempre marginais, menores, em seus escritos. Ainda assim, parece-me possível pensar a educação *com* Foucault, e de muitas maneiras. Pode-se pensar a educação como saber, sua constituição epistemológica, os jogos de

poder e saber que ela implica e que nela estão implicados; pode-se pensar a educação como poder, na dimensão das relações de poder entre indivíduos, por exemplo, na lógica da disciplina (mas, também, na perspectiva biopolítica); pode-se pensar a educação como subjetivação, trabalho de constituição de si mesmo.

Este trabalho procurou pensar com Foucault, voltando-se para a compreensão das implicações da Sociedade de Normalização, num diálogo com uma temática que passou a fazer parte das discussões no âmbito escolar, nas políticas públicas, nos investimentos que muitos setores e instituições, ao redor do mundo, iniciaram. Trata-se da inclusão das PcD na escola, cabendo ressaltar que muitos dos que abraçam o ideal de inclusão dessas pessoas no âmbito escolar, em meio a um cenário social onde impera o Neoliberalismo, consideram a escola como um dos principais mecanismos e meios, quando não o principal deles, para propiciar a inclusão delas na sociedade em sentido geral.

Na sociedade atual, não apenas os considerados normais têm uma cota de responsabilidade e participação, mas também as PcD passaram a fazer parte do jogo neoliberal, tendo em vista que “o sujeito do neoliberalismo [é] um sujeito responsável por si mesmo, que consiga assegurar-se dos riscos a que todos estamos submetidos, que tenha recursos para prover suas necessidades, que trabalhe, que consuma, enfim, que governe a si próprio” (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 197).

Ao criar sujeitos capazes de governarem a si mesmos, o Neoliberalismo alcança, desta forma, grandes recompensas, já que o resultado é um sujeito que participa ativamente do jogo neoliberal atual, sobre o qual este trabalho faz referência ao longo desta seção.

Retomando Foucault (2002), ressalta-se que ele tinha uma forte preocupação com os problemas sociais. Entendia que a humanidade pode viver melhor do que vive atualmente; tanto assim que considerou que, embora muitas das práticas sociais, que definem hoje em dia os seres humanos, tenham sido constituídas ao longo da História, existem certos mecanismos, linhas de fuga, para resistir a essas “forças” com as quais nos enfrentamos constantemente.

A crítica de Foucault é um convite a que possamos problematizar as coisas que nos foram dadas como verdades e, no que diz respeito a este trabalho, problematizar a escola, problematizar aqueles discursos que legitimamos e tomamos como discursos de verdade.

Tomando por base as discussões de Foucault (2002) sobre os problemas sociais e outras questões, faz-se mister olhar para trás e perguntar, interessar-se por como foi pensada a escola ao longo da História, suas nuances, suas credenciais, suas características proeminentes, dentre outros aspectos. Pode-se inferir que, antes da instauração de instituições sociais, como é o caso da escola, existiam outras instituições que se dedicavam a governar os corpos e gerenciá-los.

Por isso, como enfatiza Henning (informação verbal)¹⁰, “é preciso estranhar a escola que está ali e para isso eu preciso da história, recorrer à história para compreender que história é essa”, tendo em vista que os processos de normalização foram sendo instaurados com o passar do tempo.

Foucault (2002) proporciona modos de aproximação ao conhecimento, ao saber e à busca do conhecimento. É um pensador provocador, que convida a pensar sobre o “cotidiano” do ambiente escolar, sobre aquelas práticas, recursos, aqueles documentos que normatizam, que orientam e dirigem os afazeres do docente e do estudante no ambiente escolar, bem como sobre outras atividades concernentes ao trabalho pedagógico, que fazem parte desse *lócus* chamado escola. O autor convoca a pensar “o atual” do ambiente escolar, a não ser ingênuo em relação ao que se pode pensar como educador e em relação às maneiras de ensinar aos educandos. Fornece ferramentas para que nós, professores, possamos pensar a escola, uma vez que ser professor implica uma imersão constante na busca do conhecimento que leve à formação docente. Neste sentido, a escola é um lugar sujeito a constantes transformações em cada um de seus componentes.

Pois bem, embora as reflexões de Foucault (2002) estimulem a pensar sobre a sociedade em geral e sobre a escola em particular, como afirma Garcés (2021, p. 234, tradução de Florisa Brito), em relação ao compromisso com as problematizações sociais, da mesma forma, Foucault não pretendia realizar uma teoria totalizante, mas sim um trabalho de pesquisa, “uma opção de análise profundamente comprometida com as problematizações do presente e, em particular, com o poder e os modos como se objetivam os sujeitos na sociedade ao longo da História”.

É por esta razão que, apesar de Foucault contar com várias obras para pensar sobre diferentes temáticas da atualidade, há uma delas considerada fundamental para uma compreensão “diferente” em relação à escola atual. Ainda que valha ressaltar que o autor não se dedicou a refletir sobre a escola propriamente dita, não obstante, sua obra “Vigiar e Punir”, segundo Gallo (2015, p. 431):

[...] sem qualquer dúvida, é a principal contribuição de Foucault para pensar a escola. Toda a terceira parte do livro, dedicada à disciplina, está centrada na escola, provavelmente a principal das instituições disciplinares. Claro, o objetivo do livro não é pensar a escola; mas ali encontramos uma explicação da maquinaria escolar e podemos compreender as engrenagens de seu

¹⁰ Fala da Prof.^a Dr.^a Paula Corrêa Henning no curso *online* “Escolas, corpos e disciplinamento”, do Instituto Racionalidades, em abr. 2021.

Curso que eu tive a oportunidade de participar e que me ajudou imensamente a compreender um pouco mais o pensamento de Michel Foucault, especificamente os pressupostos expressos em sua obra “Vigiar e Punir” (2002), e é por esta razão que, neste trabalho, cito textualmente algumas das falas da professora.

funcionamento. Ali encontramos também uma das principais críticas à escola: se a compreendemos como uma instituição moderna, a compreendemos como uma instituição dedicada a produzir uma conformação dos corpos e dos sujeitos, a produzir, também, uma 'subjetivação capitalista', que permite a inserção de cada um dos indivíduos no universo da produção.

Essa “maquinaria disciplinar” (FOUCAULT, 2002) denominada escola é também, na atualidade, depois de ser um espaço meramente preparado para educar e/ou formar, um espaço fortemente privilegiado para a tomada de decisões sobre o tipo de homem e de mulher que a sociedade capitalista necessita: o que devem aprender, como, quando, onde; por intermédio de quem, com que formação, sob quais “condições” e com quais competências; tudo de maneira a permitir que esses homens e mulheres se insiram, sem dificuldade alguma, no mercado de trabalho e em outras situações similares, de tal modo que “ninguém permaneça de fora”. Essa preocupação em abranger TODOS deve-se ao fato de que a política neoliberal abraça, de modo amplo, todo aquele que produza capital para comprar, vender, permutar, adquirir, acumular. Por esta razão é que a escola, em vez de ser considerada livre dessas pressões capitalistas, neoliberais, é incumbida da tarefa de “adestrar o corpo”, torná-lo “dócil”, “obediente” (FOUCAULT, 2002), para que se encaixe em toda essa engrenagem social, capitalista, na qual vivemos, somos e estamos.

Como expressam Valeirão e Oliveira (2009, s/p):

A escola, enquanto aparelho disciplinador, precisava constituir-se num espaço útil, pois o capitalismo só poderia ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Portanto, fez-se necessária uma vigilância individual e geral, atenuando para o lugar onde cada indivíduo ocupa.

Barbosa (2004, p. 63) diz, sobre a escola, que “ao fazer parte da superestrutura, ela foi criada para reproduzir e garantir as relações sociais de produção e é necessária ao sistema para que o capital possa se manter e expandir”. Em outras palavras, a escola está à mercê do sistema, neste caso, do neoliberal que impera.

A propósito do *a priori* histórico ao qual o presente trabalho faz referência nesta parte, entende-se que é importante recorrer a ele, para que se possa ter uma compreensão mais ampla sobre como os seres humanos se constituem como sujeitos e, mais especificamente, questionar-se: como eles se tornam o que são, enquanto sujeitos de poder? (HENNING, informação

verbal)¹¹. Em outras palavras, “se hoje pensamos e discutimos a possibilidade/necessidade da inclusão escolar, é porque somos atravessados por diferentes acontecimentos e situações que nos possibilitam pensar dessa maneira e não de outra” (SILVA; HENNING, 2014, p. 845).

Foucault (2002) recorre à História para fazer compreender a constituição atual do sujeito moderno, um sujeito que, segundo as lentes do autor, é um sujeito que sofreu mudanças e/ou transformações com o passar do tempo, um sujeito considerado “anormal”¹² quando não se curva ante o estabelecido, a norma; um sujeito que passou pela experiência de diversos métodos de disciplinamento, que procuraram trazê-lo à norma, de maneira que fosse coerente com as finalidades da sociedade na qual se desenvolve.

É importante enfatizar que, conforme nos indicam Silva e Henning (2014, p. 845-846), “para Foucault, cada momento histórico é marcado por discursos de diferentes ordens que, articulados e ligados por relações de poder, são postos em funcionamento e vão ditar nossos modos de pensar e agir em sociedade”. Estes discursos ganham força na medida em que são incorporados e respaldados por diferentes instâncias (SILVA; HENNING, 2014).

Segundo Foucault (2002), é importante que se recorra ao passado para compreender o presente, sendo esta, precisamente, a importância do passado. O autor move-se na perspectiva de compreender o que foi acrescentado. É um autor que incita aos “porquês”, a pensar o porquê das coisas e a continuar pensando nas implicações dessas formas de comportar-se e de não se comportar em sociedade, que constroem modos de ser, os quais devem ser questionados; e pelas lentes de Foucault, veem-se possibilidades de questionamento.

Acevedo (2015, p. 2, tradução de Florisa Brito), apontando que a questão do termo “anormal” vai muito além de um aspecto meramente epistêmico ou linguístico, assevera que isso “obedece a uma estrutura genealógica de controle biopolítico”. Afirma ainda que é necessário recorrer aos estudos genealógicos aos quais Foucault faz referência em sua obra “Vigiar e Punir”, dentro da qual “propõe-se uma origem para essas figuras que começam pelo monstro, passando pelo masturbador e terminando no incorrigível, finalmente fundidas para dar ensejo à aparição de um ser anormal, que deve ser tratado por instituições especializadas em certos saberes corretivos” (ACEVEDO, 2015, p. 2, tradução de Florisa Brito).

¹¹ Fala da Prof.^a Dr.^a Paula Corrêa Henning no curso *online* “Escolas, corpos e disciplinamento”, do Instituto Racionalidades, em abr. 2021.

¹² Veiga-Neto (2001, p. 105), em relação à denominação de anormais, afirma que “sob essa denominação genérica —os anormais—, abrigam-se diferentes identidades flutuantes cujos significados se estabelecem discursivamente em processos que, no campo dos Estudos Culturais, costuma-se denominar políticas de identidade. Trata-se de processos que estão sempre atravessados por relações de poder, de cuja dinâmica decorre justamente o caráter instável e flutuante dessas e de quaisquer outras identidades culturais”.

Neste ponto, cabe observar que, em se tratando da questão da anormalidade, nem TODOS estão qualificados ou credenciados para realizar os processos destinados à adequação dos anormais ao parâmetro da norma.

Vários aspectos podem ser observados a partir do que é declarado por Acevedo (2015, p. 2-3, tradução de Florisa Brito), sobre as classificações das personagens às quais Foucault (2002) faz referência como sujeitos considerados anormais ao longo da História: (1) O *monstro*, que se trata, para o autor, de “um ser que desafia as leis naturais e provoca inconvenientes jurídicos”; (2) O *indivíduo a corrigir*, que é “fruto da normatividade, das técnicas disciplinares do final do século XVII e início do XVIII”; e (3) O *onanista*, “produto de uma verdadeira campanha que empreendem os médicos da Inglaterra, da Alemanha, da França e de toda a Europa, os quais, por meio de seus raciocínios discursivos, atribuem à masturbação a origem de uma impressionante quantidade de doenças”.

Na sociedade atual, por imposição da Modernidade, poder-se-ia dizer que “não se sabe” ou “não se quer” denominar as pessoas sem o uso de rótulos: normais e anormais. Ao fazê-lo, estes processos produzem mecanismos de exame minucioso de detalhes da vida das pessoas, dando visibilidade à necessidade de implantar ordem, perfeição e o modelo ideal no mundo moderno. “Essas incansáveis descrições, que marcam toda e qualquer forma de desvio, funcionam não com o intuito de excluir, segregar ou aniquilar, mas de incluir, conhecer e governar” (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 190).

Outras das formas como as PcD foram vistas ao longo da História são, precisamente, as que mostram o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Posições, classificações e invenções de um mundo habitado por um desejo incessante de ordem

Eles?	Nós?
Os outros	Os mesmos
Os indesejáveis	Os desejáveis
Os perigosos	-
Os inadequados	Os adequados
Os diferentes	Os iguais
Os deficientes	-
Os anormais	Os normais

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lockmann e Henning (2010, p. 190).

O Quadro 1 apresenta uma série de posições e/ou classificações que foram dadas às PcD, como vem sendo discutido ao longo desta pesquisa. Como expressam Lockmann e Henning (2010, p. 190-191) “a inclusão possibilitou um exercício de aproximação e

conhecimento daqueles sujeitos, que anteriormente eram afastados, segregados ou excluídos do convívio social”, de maneira que, ao incluí-los “nos processos de escolarização, está-se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis”.

Apesar de ter havido, com o passar dos anos, uma “aparente” mudança na maneira de tratar as PcD, “ainda percebe-se uma busca desenfreada pela normalização e pelo apagamento das diferenças que são ainda tão perturbadoras ao sonho moderno” (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 191). Trata-se de um controle social em que a mudança que se produziu foi concebida a partir de “mecanismos mais abertos, mais fluidos, como a reintegração social” (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 191).

Os considerados anormais, ao longo da História, passaram por um sem-número de situações de normalização, de tal forma que, para isto, foram criadas estratégias que permitissem que a normalização deles se realizasse por meio de práticas totalmente excludentes. Em relação à História que acompanha as PcD, podemos ver diferentes estratégias que foram utilizadas, seja para excluir, para separar, para integrar ou, finalmente, em tempos modernos, para incluir. Todas estas estratégias – é preciso que se tenha a ousadia de dizer – buscaram e buscam a docilidade do corpo humano.

Quando Foucault (2002, p. 125, tradução de Florisa Brito) se refere ao fato de a Modernidade transformar os corpos considerados “anormais” em corpos dóceis, ele o faz considerando que “é dócil um corpo que pode ser subjugado, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Observa-se, por conseguinte, que se trata de um trabalho de transformação e aperfeiçoamento, com o intuito de que o ser humano seja “ajustado” e que atue e viva conforme a norma. Que o corpo seja alvo de poder, não é algo novo, porém, as técnicas mostram inovações, conforme expõe o autor:

Nesses esquemas de docilidade, que tanto interesse tinham para o século XVIII, o que existe que seja tão novo? Não é a primeira vez, indubitavelmente, que o corpo constitui o objeto de interesses tão imperiosos e tão prementes; em toda sociedade, o corpo fica preso no interior de poderes muito cerrados, que lhe impõem coações, interdições ou obrigações. Não obstante, há várias coisas que são novas nessas técnicas. (FOUCAULT, 2002, p. 125, tradução de Florisa Brito).

As ações de normalização na sociedade atual, e tal como vinham se realizando na Modernidade, espelham que, no caso da escola, esta “busca a ordem e a vida civilizada” e, quando alcança tão desejada ordem, arranca “de cada um sua selvageria e transforma-os em

sujeitos *humanos*, em sujeitos civilizados” (HENNING; LOCKMANN, 2013, p. 547, grifo das autoras).

Em relação ao objetivo da escola de arrancar a selvageria de cada um dos escolares, Valeirão e Oliveira (2009, s/p) expõem que “o bom selvagem é aquele que está apto a aprender, levando em conta sua natureza educável”. Precisamente porque o objetivo da escola é “normalizar”, é que ela assume que os escolares, que chegam com sua bagagem cultural, social, política e acadêmica, considerada questionável, precisam dos saberes especializados da escola para que eles próprios, no final das contas, tornem-se bons cidadãos.

Foucault (2002) também oferece um “diagnóstico do presente”, ao incitar-nos a pensar como nos constituímos como sujeitos. Desta forma, o autor também contribui para que pensemos e perguntemos sobre a constituição do cenário que interessa ao presente trabalho de pesquisa, a escola. Podemos perguntar, problematizar em relação a como foi constituída e/ou configurada a escola, historicamente, ao longo dos anos, para que, hoje, contemos com uma escola tal qual nos foi entregue, tal qual a conhecemos, tal qual a abraçamos e, portanto, com a qual nos relacionamos. A partir de Foucault, é importante compreender como nos constituímos deste modo e não de outro, já que se trata de uma constituição histórica.

Voltando à inquietação foucaultiana sobre a constituição dos sujeitos, ressalta-se que Foucault (2002) faz referência a sujeitos que foram constituídos socialmente, a partir de saberes, de práticas, de experiências e de discursos, sendo que estes se fortalecem com o passar do tempo, à medida que os sujeitos os incorporam a suas vidas, e se convertem, assim, em práticas sociais. O autor observa o presente com os caminhos já percorridos, com as práticas do passado, e é por isto que ele declara que “o século XIX inventou, sem dúvida alguma, as liberdades: mas deu a elas um subsolo profundo e sólido – a sociedade disciplinar da qual continuamos dependendo” (FOUCAULT, 2002, p. 5, tradução de Florisa Brito).

Essa sociedade disciplinar é aquela à qual Foucault também faz menção como “Sociedade de Normalização”, em que entram os “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que garantem a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade [...] as disciplinas” (FOUCAULT, 2002, p. 126, tradução de Florisa Brito). Da mesma forma, “nas sociedades disciplinares, a norma é o que se estabelece primeiro; a partir dela, demarcam-se o normal e o anormal” (LOPES, 2009, p. 159).

Essas práticas disciplinares existiram ao longo da História e, diferente das práticas da escravidão, que implicavam a obediência do subalterno ao soberano (a lei), “têm por objetivo principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo” (FOUCAULT, 2002, p. 126, tradução de Florisa Brito).

O corpo humano entra num mecanismo de poder que o explora, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; define como se pode dominar o corpo dos outros, não simplesmente para que eles façam o que se deseja, mas também para que operem, como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e treinados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 2002, p. 126-127, grifo do autor, tradução de Florisa Brito).

A partir do que Foucault (2002) expõe, percebe-se uma mudança na forma como a sociedade foi reunindo esforços para “normalizar” àqueles que não se encaixam, não entram em uma norma predeterminada. Pois bem, cabe perguntar também, nessa mesma perspectiva foucaultiana, quem são os que determinam a norma, por que, sob quais condições e, da mesma forma, qual é a sua relação com a educação. Trata-se de uma questão meramente política, intencional, que procura constantemente “examinar” o corpo individual, o corpo social, não de forma espontânea ou desinteressada, mas sim para atender a determinados interesses e objetivos.

Por muito tempo, a sociedade em que vivemos foi uma sociedade excludente, em consequência de procurar uma ordem que não é alcançada, devido às anormalidades existentes, sendo que “uma característica da episteme moderna é o desejo de ordem” (SILVA; HENNING, 2014, p. 847). A sociedade costuma excluir todos aqueles que não se encaixam nas exigências do sistema político que caracteriza cada período, como é o caso, na atualidade, da lógica neoliberal.

As pessoas consideradas “anormais” são “apagadas”, “silenciadas”, tendo em vista que suas características são tão proeminentes que, ao que parece, sua identidade se reduz à sua deficiência. Nesse sentido, quando a Sociedade de Normalização observa as condutas dos indivíduos que fazem parte de seu *corpus*, ela toma medidas que procurem a normalização desses anormais, procurando evitar que rejeitem a norma que lhes foi imposta.

Na própria escola, esses procedimentos de “silenciar” as condutas consideradas anormais são muito evidentes, pois se tornou um costume observar a escola a partir da observação do docente e, desta forma, ignora-se “o ponto de vista daqueles que são sujeitos de aprendizagem” (CANÁRIO, 2006, p. 39).

Outro aspecto em que se pode ver o silenciamento das condutas dos aprendizes, como continua expressando Canário (2006), ocorre em relação aos modos de organização escolar, no qual o sistema de memorização e repetição continua sendo, em muitas escolas ao redor do

mundo, os pilares do processo de ensino, evidenciando um trabalho que é organizado de maneira parecida com a produção industrial em massa, conforme é representado na Figura 1 que se apresenta a continuação.

Figura 1 - Representação gráfica da aparente homogeneidade de alunos numa sala de aula



Fonte: Desenhado por George Stephens¹³.

Com o intuito de apresentar, graficamente, a realidade de muitas salas de aula ao redor do mundo e a partir dos estudos em Foucault (2002), foi desenhada a Figura 1, onde podemos observar alunos que estão na sala de aula com diferentes posições e expectativas e com diferentes estilos de aprendizagens. Todos parecem estar interessados no mesmo grau com aquilo que a professora ensina. Se aprecia um ambiente “ótimo” no sentido de que todos estão com o foco de atenção nos ensinamentos, neste caso, da professora. O trabalho educacional que aqui está sendo desenvolvido é parecido com a produção industrial em massa, conforme expressa Canário (2006).

A organização de tudo o que é disposto no ambiente escolar oferece um panorama das relações de poder que ali se estabelecem. Ainda que a organização desse espaço tenha mudado em muitas escolas ao redor do mundo, embora se trate apenas de mudar a partir do que é divulgado nos discursos dos meios de comunicação e das “evidências” que circulam pelas redes

¹³ Figura desenhada por George Stephens especificamente para esta pesquisa, em 2022.

sociais, pode-se ver que ainda persiste um quadro representativo de sujeição do estudante ao docente, este considerado como detentor do saber acadêmico e/ou científico. Em tal situação, os estudantes continuam tendo que se sentarem de forma vertical, olhando para o professor, para o quadro-negro (CANÁRIO, 2006), enquanto o professor aplica uma série de procedimentos, ensinar conteúdos previamente separados e aplicar estratégias que possibilitem que o ensino se traduza em moldar as condutas deles.

Em relação a isto, Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 110, tradução de Florisa Brito) expressam que “a educação não é neutra. Ao contrário, ela sempre se mobiliza marcada pelos valores que são próprios da cultura daqueles que educam. Além disso, ela sempre produz valores”. Como bem continuam expressando os autores, esses valores não estão dados *a priori*, mas são intrínsecos àqueles que dirigem a atividade de formação, produto da cultura à qual pertencem. “Por isto, não basta saber educar; é necessário saber para onde se conduz aquele a quem se educa” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 111, tradução de Florisa Brito).

As escolas homogêneas nem sempre têm a seu favor o fato de TODOS aprenderem no mesmo ritmo e mesmo nível. Na família, por exemplo, as crianças não aprendem rodeadas de outras crianças; aprendem rodeadas de pessoas de todas as idades.

Para muitos, a escola é concebida como “um retorno à alegria”, um espaço de emancipação, de crescimento pessoal, onde se constrói o futuro de um país; um espaço que “molda o sujeito moderno, tornando-o capaz de viver civilizadamente na sociedade” (HENNING; LOCKMANN, 2013, p. 545).

Este trabalho de pesquisa não pretende criar ou difundir uma imagem da escola como um espaço diabólico, ou algo nesse estilo; pelo contrário, procura entender a escola, com base nos pressupostos foucaultianos, de “outras maneiras”, diferentes daquelas que nos foram outorgadas com o passar do tempo. Não se trata de uma crítica pela crítica, mas sim de usar a racionalidade do ser humano para compreender a sociedade em que vive.

Diante do acima exposto, ressalta-se que, a partir dos pressupostos foucaultianos, este estudo considera a escola, desde suas origens, como um espaço instituído para “adestrar”, “direcionar” condutas, como bem expressa Canário (2006, p. 37):

Desde o final do século XVIII, a escola assumiu o monopólio da educação, e o modelo escolar (como modelo, ao mesmo tempo, de ensino e de socialização) tornou-se hegemônico. Historicamente, a escola tem uma função de instrução e outra de socialização normativa, destinada a regular as condutas. Como escreveu Kant, [...], “[a] as crianças são enviadas à escola, de início, não com o propósito de aprender algo ali, mas para que possam acostumar-se a estar sentadas em silêncio e a observar pontualmente o que

lhes é dito'. Assim, a principal característica da escola consiste em fazer preceder o ensino de uma operação prévia que permita transformar as crianças em alunos, suscetíveis de conhecer e aceitar as regras do universo escolar, interiorizando-as.

É por meio de uma observação e/ou exame minucioso do ser humano ou, no que concerne a este estudo, do ser “deficiente”, que todos os esforços e trabalhos requeridos, sejam eles pedagógicos, sociais ou políticos, dentre outros, são convocados para alcançar o objetivo de controlar e dominar o Outro por meio de um “*corpus* de procedimentos e de saber, de descrições, de receitas e de dados” (FOUCAULT, 2002, p. 129-130, tradução de Florisa Brito). Trata-se, como afirma Foucault (2002), de uma “anatomia política”, que é igualmente uma “mecânica do poder”.

Da mesma forma, a Educação há de contribuir para “criar novas formas de vida, novas formas de ser e estar no mundo. Antes de estar aí para ensinar conteúdos, a educação emana para nos fabricar como sujeitos participantes e encaixados nas malhas da episteme moderna” (HENNING; LOCKMANN, 2013, p. 545).

Esse controle de vigilância, de exame minucioso e outros procedimentos, conforme se tenta explicar detalhadamente mais adiante neste trabalho, efetua-se a partir de diferentes estratégias, incluindo as estratégias biopolíticas. Ao falar de estratégias biopolíticas na Sociedade de Normalização, não se trata de “fazer a defesa ou acusação de uma política pública já consolidada no campo da Educação. O que se quer evidenciar é o fato de que essa nova ordem discursiva produz ao mesmo tempo efeitos diversos” (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 196). A escola é necessária, sim, sem dúvida alguma. Não obstante, por criar possibilidades de socialização entre seus participantes, nem por isso deixa de ser uma instituição normalizadora, algo que precisa ser (re)pensado e/ou problematizado.

A escola se preocupa com a normalização dos indivíduos, por isso, não se pode esquecer que:

A escola como uma instituição Moderna, foi criada para que a ordem e a recuperação dos indivíduos sejam dadas a partir de práticas orientadas e definidas como sendo adequadas para todos. Nessas práticas não se questiona a concepção de sujeito e de sociedade que se tem, mas as formas de chegada em tais modelos de referência (metodologias). (LOPES, 2007, p. 6).

Retornando à discussão sobre as práticas de inclusão atuais, observa-se que foram criadas na Modernidade, continuando a existir na Contemporaneidade, uma série de estratégias que foram sustentadas pela Ciência e que “colocam a inclusão no lugar do verdadeiro,

invisibilizando e calando um conjunto importante de questões que mereceriam ser problematizadas” (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 191).

A maioria das práticas inclusivas, se não todas, como bem enfatizam Lockmann e Henning (2010), se realizam “em nome da Ciência”, já que somos capturados pelos discursos. “Em nome da ciência são feitas sem desconfiança as políticas públicas, as legislações educacionais, os processos didáticos e metodológicos” (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 192).

Por conseguinte, não há quem questione/critique, quem examine um projeto “humanístico”; quem procure olhar mais além do que foi estabelecido, diante de um projeto aparentemente tão bonito, no sentido de lidar com o “afetivo” do ser humano, de reforçar valores como a empatia, a tolerância, a solidariedade, a igualdade, a convivência “com outros” e assim por diante; projeto com uma “roupagem de sensibilizador, humanizador e acolhedor” (HENNING; LOCKMANN, 2013, p. 543) – como é o caso da inclusão das PcD no espaço escolar e na sociedade como um todo. É como produto das ciências que se cria a Sociedade de Normalização, tendo em vista que a atuação das pessoas na sociedade se faz a partir de discursos cientificistas; e a escola é um *locus* que reflete muito isso.

Assim como os discursos mencionados, existem outros com os quais nos defrontamos, que promovem um chamado ao dever do ser humano, de homem civilizado, de “estar abertos ao Outro para sermos tocados, desde que o que nos toca conspire a favor do bem e da ordem” (HENNING; LOCKMANN, 2013, p. 542).

Henning (informação verbal)¹⁴ faz referência à Ciência como aquela que auxilia imensamente a nossa vida, e não como um problema ou um mal da humanidade; mas alerta que entender a Ciência como a única resposta possível para nossos problemas é um grande perigo. A autora enfatiza que a Ciência é uma invenção do homem moderno, cujo objetivo é explicar as coisas pelas lentes da ciência, tendo em vista que a religião não é suficiente. Não obstante, o alerta que Henning (informação verbal)¹⁵ faz é no sentido de entender que a Ciência é passível de erros e, no entanto, é considerada como infalível, sendo ela que gerencia e governa nossas vidas cotidianamente, de forma que somos acionados por ela sem nos darmos conta.

A gente está preso ao conhecimento científico e a gente, muitas vezes, nem sabe. A gente termina assumindo valores de verdade. A gente é acionado pela ciência porque ela é o grande regime de verdade em nosso tempo. É preciso

¹⁴ Fala da Prof.^a Dr.^a Paula Corrêa Henning no curso *online* “Escolas, corpos e disciplinamento”, do Instituto Racionalidades, em abr. 2021.

¹⁵ *Ibid.*

estranhar isso, não no sentido de negar a ciência, mas pensar sobre ela. (HENNING, informação verbal)¹⁶.

Para praticar esses valores já mencionados, a escola investe em uma série de recursos e estratégias que estimulem e ajudem a todos os escolares a tolerarem uns aos outros. “Para isto, todos os sujeitos devem ser aceitos na escola” (HENNING; LOCKMANN, 2013, p. 548).

Ressalta-se mais uma vez, como no caso das considerações sobre o espaço escolar, que este trabalho não visa à crítica pela crítica e, portanto, não pretende menosprezar os esforços que vêm sendo realizados nas últimas décadas, que representam um passo importante para problematizar a situação de exclusão em que sempre viveram os grupos mais vulneráveis na sociedade, entre eles as PcD. “Não se trata de definir as práticas como boas ou más, verdadeiras ou falsas, certas ou erradas, mas apontar a variedade de efeitos que elas podem produzir, para além de seus bem-intencionados objetivos explícitos” (HENNING; LOCKMANN, 2013, p. 552).

Um questionamento oportuno diante dessas novas formas que vieram surgindo no tecido social, que incluem o Outro, que mostram uma aparência de interesse pelo Outro, seria perguntar-se a origem dessas ações benevolentes, pois tornarmo-nos “*disponíveis ao outro*, não é uma proposta de todos ou uma proposta originária de alguém que pensa no bem social, mas uma ação moral gerada pela própria Modernidade” (HENNING; LOCKMANN, 2013, p. 544, grifo das autoras).

Em relação ao discurso da igualdade de condições para TODOS na Educação, discurso este que está atrelado à discussão da inclusão escolar, Henning (2009, p. 181, grifo da autora) expressa:

A [...] a tentativa de *garantir* a igualdade de todos, [...] através da exigência de que todos *devam* estar na escola e ser tratados como iguais, acabam por se constituir em uma espécie de risco de homogeneização que pode levar exatamente na direção oposta à desejada, ou seja, um enfraquecimento das afirmações das diferenças e singularidades.

Se, anteriormente, o discurso que era reforçado e enfatizado era o princípio de igualdade, vê-se agora uma mudança na matriz discursiva, tendo em vista os efeitos de sentido produzidos por esses discursos. O discurso da igualdade é anunciado por meio de ideais que “reconhece-se o Outro, mas reduz-se a potência de afecção dessa diferença. Busca-se garantir o direito às

¹⁶ Fala da Prof.^a Dr.^a Paula Corrêa Henning no curso *online* “Escolas, corpos e disciplinamento”, do Instituto Racionalidades, em abr. 2021.

escolhas individuais das formas de viver, sem a preocupação direta da interferência disso sobre a vida coletiva” (HENNING, 2009, p. 183).

Henning (2009, p. 183), em relação à compreensão dos ideais da igualdade, sustentados na Modernidade, enuncia que:

[...] consolida-se também uma espécie de homogeneidade, mas não mais aquela em que todos devem igualar-se pelas semelhanças. Pode-se ser diferente, afirmar as singularidades, mas garantida a pretensa autonomia individual. Um convívio com as diferenças, no qual o Outro já não provoca necessariamente mudanças na minha forma de viver, de me relacionar e, aqui especialmente tratando dos discursos da Inclusão Escolar, na minha forma de aprender.

Abrem-se aparentes oportunidades de compreensão do Outro, a partir de discursos que parecem abraçar as diferenças, que abrem espaços para as diferenças por meio da abertura e do chamamento aos discursos sobre direitos humanos, pois:

Quando os discursos oficiais da Educação atendem aos interesses de universalização, do acesso à escola, um direito e ao mesmo tempo obrigação dos indivíduos responsáveis pelas crianças em idade escolar, a preocupação não é, tão somente, com o bem comum da sociedade, mas também com uma espécie de controle social que dá a *cada um o seu lugar*. (HENNING, 2009, p. 184, grifo da autora).

Ao observar cuidadosamente as formas de condução da sociedade atual, podemos notar que existem traços de práticas desenvolvidas no passado, nas quais se procurava a normalização das pessoas anormais, que não se adaptavam à norma que havia sido instaurada e definida. Observamos um controle social que se estabelece mediante ordens discursivas que são reforçadas e afirmadas por meio dos discursos cientificistas, de especialistas na área e outros.

Por esta razão, é importante compreender que, para que essas situações se constituam, materializem-se e/ou concretizem-se, os discursos precisam ser encaminhados aos fins e pretensões neoliberais que são abraçados, difundidos e disseminados pela sociedade como um todo; como ocorreria com qualquer corrente filosófica, política ou de qualquer outra natureza, que prevalecesse em dado tempo e lugar.

Pelo fato de que a realização dos processos de normalização atende a uma matriz discursiva maior, neste caso, “em nome da Ciência”, vê-se o médico que, ao possuir determinado saber, “cumpre uma função de juiz, que se movimenta num campo de especialidade sobre o corpo, a anormalidade, e, portanto, pode distinguir aquele ‘perigoso’ em um sujeito e ao mesmo tempo deve ser capaz de prever suas futuras ações” (ACEVEDO, 2015,

p. 3, tradução de Florisa Brito). O mesmo autor afirma que, a esse saber médico, somou-se outro saber que vem enfrentar também a questão da normalidade, isto é, o saber psiquiátrico “ao qual se começa a questionar sobre a periculosidade daquele anormal e, em contrapartida, a lei e esses especialistas, juntos, assumem uma atitude terapêutica de correção e, sob a tarefa de corrigir, de curar, pune-se” (ACEVEDO, 2015, p. 3, tradução de Florisa Brito). Os discursos têm também seus efeitos no campo da educação sendo possível identificá-los com subsídios e problematizações a partir das lentes de Foucault.

Os variados discursos que circulam em nossa sociedade, seja o discurso médico, o discurso psiquiátrico ou o discurso da educação, entre outros, afetam a visão do Outro (ACEVEDO, 2015), quando se diz/define/determina, por exemplo, no caso do professor, quem aprende e como aprende. “A Educação está a serviço do [...] [Projeto de Defesa Social], como uma das estratégias para normalizar o sujeito incorrigível” (HENNING, 2009, p. 186). Nesse mesmo sentido, estabelecem-se mecanismos para observar, proferir juízos, classificar o considerado correto, que buscam precisamente afetar a visão desse Outro sobre o sujeito sobre o qual se dizem determinados assuntos.

Isso me leva a pensar que muitos dos discursos contemporâneos servem ainda a uma ordem discursiva fundamentalmente moderna. Através de valores pré-estabelecidos por essa episteme, muitos discursos educacionais fazem-nos crer que esses ideais são os melhores, os mais dignos de seguirmos, sendo necessário vivermos a partir dessas verdades para olhar o mundo e torná-lo mais justo, humano e melhor. (HENNING, 2009, p. 179).

De igual forma, os meios de comunicação desempenham um papel fundamental para a criação de uma imagem do Outro, encarregando-se de “informar” a sociedade sobre aquilo em que deve acreditar, quando, com qual frequência e sob um sem-número de condições que eles mesmos, na maioria dos casos, acabam definindo. Com os avanços tecnológicos ganham ainda mais força e, assim, contribuem para que o Neoliberalismo alcance seus fins, tendo-os como aliados. Propagam-se, pelos meios de comunicação, informações massivas que competem pelo primeiro lugar na formação de um determinado pensamento sobre as “realidades sociais”, valendo-se das imagens para seduzir, rechaçar, assombrar, entristecer e assim por diante; tudo aquilo que se busca no momento de criá-las e difundi-las.

Ressalta-se que “esses sujeitos, ao estarem rotulados pelos meios de comunicação como perigosos, anormais e violentos, tornam-se estereótipo no imaginário coletivo” (ACEVEDO, 2015, p. 9, tradução de Florisa Brito). Por conseguinte, “o problema se agrava quando esse bombardeio de notícias afeta a opinião pública e se vê relacionado a conceitos de uma ordem

jurídica, médica, psiquiátrica e psicológica, ligada à criminalidade, à anormalidade e à saúde mental” (ACEVEDO, 2015, p. 8, tradução de Florisa Brito).

A inclusão das PcD na escola é uma questão que ganhou força de verdade, a tal ponto que são poucos os que criticam esse movimento, já que é visto como uma prática de amor fraternal, de acolhida ao outro, de amor ao próximo. Enquanto isso, estão sendo esquecidas ou silenciadas oportunidades para pensar se, de fato, isso é algo acertado; silenciando as possibilidades de pensar essas novas estratégias de aparente reconhecimento das diferenças, a partir da observação das características de nossa sociedade neoliberal.

Para Foucault (2002), é importante que entendamos tratar-se de uma matriz discursiva que obedece a sistemas maiores. Como indica Henning (2009, p. 185), “os discursos, sendo práticas que fazem os saberes funcionar como jogos de poder, não são uniformes, homogêneos, transparentes ou naturais. São, antes de tudo, efeitos que constituem nossos modos de existir e conviver”.

Em relação aos discursos que, com o passar do tempo se fortalecem, Acevedo (2015, p. 4-5, tradução de Florisa Brito) fala sobre essas construções discursivas, indicando que:

Este poder do discurso, a partir do científico-acadêmico, faz com que os termos anormal e normal permeiem a capacidade de julgamento dos sujeitos em seu contexto social, já que, sob o rótulo de ‘estudos científicos’, constituem-se como verdades e, portanto, tornam-se um poder que condiciona o olhar dos outros.

Retomando o tema das ações disciplinares, para Foucault (2002, p. 131, tradução de Florisa Brito), “a disciplina instaura um espaço analítico”, onde faz todo o possível para vigiar a conduta de cada um: apreciando, sancionando e medindo qualidades e méritos. Enfatiza-se, pelo fato de a norma, na Sociedade de Normalização, estar tão instaurada e arraigada em nós seres humanos, que já não é tão necessário que as instituições disciplinares sejam as únicas detentoras e executoras de toda norma, forma de disciplina e até de controle de vigilância; já que nós mesmos nos vigiamos e estimulamos a “voltar à norma”, quando existem possibilidades de desviar para outro caminho que não foi marcado e/ou indicado por esta sociedade. Trata-se, portanto, de “distribuir os indivíduos num espaço no qual é possível isolá-los e localizá-los; mas também de articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias” (FOUCAULT, 2002, p. 133, tradução de Florisa Brito).

O que foi exposto no parágrafo anterior é muito evidente no âmbito da sociedade como um todo. Pode-se pensar, por exemplo, num indivíduo socialmente “correto”: que é comprometido com o seu trabalho; que realiza as funções para as quais foi contratado; que é

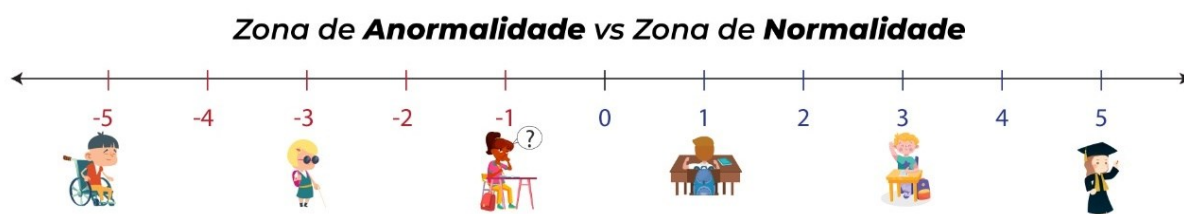
pontual; que se esforça por entregar resultados com a qualidade desejada e assim por diante. Ele é considerado como uma pessoa que sabe aproveitar o tempo, que é referência para os demais que estão em seu círculo laboral, entre outras características. No entanto, esse mesmo indivíduo “correto”, ao assumir a norma como sua própria, pode chegar a agir como fiscalizador, como vigilante daqueles que compartilham seu ambiente de trabalho e que não realizam as atividades anteriormente requeridas com a mesma qualidade, a mesma prontidão, sob as mesmas condições e com as características das atividades realizadas por esse empregado “excelente”. A realidade é que nos vigiamos uns aos outros o tempo todo.

Outro exemplo parecido com o anterior, mas este no ambiente escolar, é quando se veem estudantes “louváveis” assumirem a posição de “representantes de sala”. Eles são colocados no pódio como sendo a norma e/ou referência que TODOS os demais devem seguir, considerando-os como exemplos de estudantes que reúnem todas as condições para receber os louvores e elogios por parte de seus professores e de seus colegas. Os que não entram nesse grupo passam a formar, automaticamente, o grupo daqueles que, por não estarem dentro da norma, requerem ser normalizados e/ou transformados; e deste modo podem alcançar a “medida esperada” ou, não alcançando, serem excluídos.

São aqueles que aprendem e o fazem a partir de um compêndio de saberes, estatísticas, informes, dentre outras referências, que estão dentro da zona da normalidade, sendo este um traço, ou uma característica da escola inclusiva. Sobre isso se escutam ponderações que apontam o contraste entre estudantes normais e anormais em relação ao “progresso” de suas aprendizagens.

Na Figura 2 apresentamos o contraste, a partir do símbolo da reta numérica, entre normais e anormais na Sociedade da Normalização.

Figura 2 - Representação gráfica da Zona da Anormalidade *versus* Zona da Normalidade



Fonte: Desenhado por George Stephens¹⁷, a partir dos estudos em Foucault (2002).

¹⁷ Figura desenhada por George Stephens especificamente para esta pesquisa, em 2022.

Na Figura 2 podemos apreciar o contraste entre estudantes que estão dentro da norma daqueles que não o estão. Aqueles que estão ao lado esquerdo da reta numérica, ou seja, os anormais, refletem aqueles sob os quais a Sociedade da Normalização se debruça e requer aplicar um sem-número de ações para trazê-lo ao lado direito da reta que, neste caso, representa os normais, aqueles que passaram por processos de docilização para ser ajustados e ocupar um espaço na sociedade contemporânea.

Outro aspecto importante que merece destaque da Figura 2, é o fato de que todos precisamos passar da zona da anormalidade, na qual nascemos e alguns vivem e se desenvolvem, a zona da normalidade, que é o alvo a ser alcançado para ser inserido na sociedade contemporânea, em vista de que, podemos inferir a partir dos estudos em Foucault (2002), não há lugar para aqueles que não passam pelos processos de docilização dos corpos, neste caso pela escola, na sociedade moderna.

A respeito dessa questão, é ilustrativo o caso desta pesquisadora, que, ao escrever o memorial, fez referência a uma aluna com uma condição de surdez e, desta forma, estava estabelecendo um parâmetro de normalidade *versus* anormalidade. A opinião que tinha em mente era de que se tratava de uma pessoa anormal, devido às dificuldades que mostrava em seu processo de aprendizagem. Esta pesquisadora, no papel de professora, apresentou dificuldades em incluir aquela aluna para que fizesse parte da classe de inglês, sem levar em conta outras formas de ensiná-la e incluí-la, pois, presumimos saber lidar com “o mesmo” e não com o diferente. Não sabemos lidar com aqueles que não aprendem os conteúdos curriculares. Não entendemos por que, se TODOS recebem o mesmo conteúdo, não são todos os que aprendem; e por que os que aprendem não o fazem no mesmo ritmo.

Em nossos cursos de formação superior, ensinam-nos a respeito de como aprendem os demais, apresentam-nos as estratégias a usar para que aprendam e... ponto. Os que aprendem de outra forma, que escapam do previsto em nossa formação, terão que ser incluídos a partir de conhecimentos e saberes que permitam aos professores, neste caso, atuar para trazer à zona da normalidade aqueles que, de alguma forma, são considerados “anormais”. Ao trazer todos esses saberes ao processo pedagógico, colaboramos com o processo de disciplinamento dos corpos para que sejam conformes à norma de aprender gradualmente.

Todo esse processo levou esta pesquisadora a pensar e problematizar algumas ações que via por parte da escola, e mais ainda durante os estudos de doutorado, quando foi possível considerar que poderia tratar-se de uma estratégia do MINERD para declarar, discursivamente, como o sistema educacional dominicano já vem aceitando a TODOS; sem considerar, em muitas ocasiões, se os docentes têm a atitude, a formação, entre outros elementos, para ver além

da norma que lhes foi entregue, constituída no curso da História. Quando esta pesquisadora olhava a aluna com surdez, enxergava dificuldade, barreiras, isto porque a norma assimilada, ou seja, a referência, era o estudante com audição. Isto é precisamente, conforme nos indica Henning (informação verbal)¹⁸, a Sociedade de Normalização, segundo Foucault.

Pois bem, nesta sociedade, na perspectiva de Foucault (2002), o poder e o saber são conceitos-chave para entender a manutenção ou não de discursos sobre o Outro, a quem devem ser aplicados determinados saberes, sendo esta a razão pela qual “as instituições [...] enquanto práticas pedagógicas são da ordem da disciplina, do poder disciplinar” (VALEIRÃO; OLIVEIRA, 2009, s/p). Em outras palavras, esses saberes não são neutros, não são dados *a priori*, mas construídos com objetivos previamente definidos, que buscam a normalização dos escolares e, à medida que tais saberes vão sendo aplicados e vão obtendo resultados, vão sendo pensadas formas para atuar sobre os corpos.

Na Contemporaneidade, ao contrário do que ocorria antes, observamos que as práticas excludentes propriamente ditas parecem ser abolidas ou reduzidas, tendo em vista que predomina o discurso de uma “Educação para TODOS”, isto é, uma proclamação à inclusão social de TODOS; no caso que compete a esta pesquisa, inclusão das PcD. Nesse contexto, muitas vezes há um cegamento da capacidade de pensar, impedindo de compreender que “toda ação de inclusão é uma ação de dominação, pois pressupõe trazer para o campo de ação de alguns, ‘aqueles outros’ que, historicamente, não pertenciam ao campo ou foram excluídos dele” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 110, tradução de Florisa Brito).

A inclusão das PcD é um convite a pensar uma escola que seja para TODOS, incluindo aqueles que historicamente não eram convidados a participar em todos os cenários sociais, mas, dependiam de discursos de especialistas que determinavam sua inclusão ou não. No caso do cenário da Educação, a inclusão acontece sob o alarde da “Educação para TODOS”.

Em consequência desse discurso predominante, aqueles que não se adaptam ao ideal de uma Educação para TODOS e ao convite a promovê-lo:

[...] são designados como perversos, maldosos, doentes e todas as outras formas de nomeação que sirvam à produção de estereótipos numa zona de *sombra social*. São aqueles que, de tão terríveis, não se abrem às necessidades alheias por falta de sensibilidade ou por sucumbirem a uma suposta condição privilegiada que os alienaria. (HENNING; LOCKMANN, 2013, p. 543, grifo das autoras).

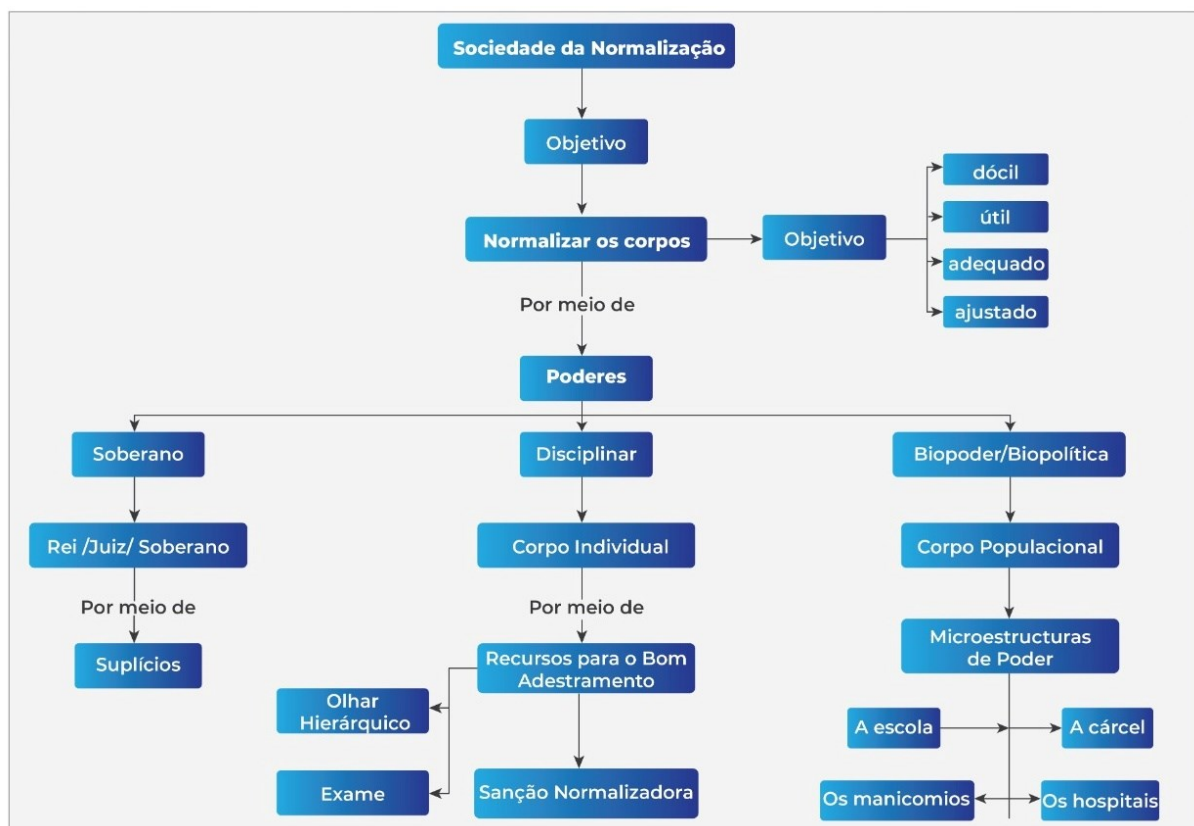
¹⁸ Fala da Prof.^a Dr.^a Paula Corrêa Henning no curso *online* “Escolas, corpos e disciplinamento”, do Instituto Racionalidades, em abr. 2021.

Ao estarem TODOS juntos, num cenário que agora, parece ter abertura para o Outro, produzem-se processos de comparação, sendo um deles muito recorrente, consistindo em que o docente expõe as diferenças observadas na aprendizagem de uns estudantes em relação aos outros, fazendo declarações, algumas vezes, baseadas no ideal e não real no espaço da sala de aula. Mas, será mesmo que TODOS aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo? Nas nossas aulas encontramos períodos a serem estabelecidos e que precisam ser cumpridos sem oportunidades de flexibilização. Ao não serem alcançados, poderíamos colocar um peso enorme nos nossos alunos, ansiedade e também frustração, por não ter alcançado os objetivos no período estabelecido, uma característica proeminente na sociedade contemporânea.

A partir dos exemplos acima relatados, pode-se afirmar, conseqüentemente, conforme Silva e Henning (2014, p. 849), que “a norma, ao mesmo tempo que individualiza os sujeitos, torna-os comparáveis entre si”.

Em resumo, apresenta-se o seguinte mapa conceitual (Figura 3), no qual são ilustrados os conceitos até aqui apresentados e outros que serão explorados no decorrer desta seção.

Figura 3 - Conceitos imbricado na Sociedade da Normalização segundo Foucault



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudos de Foucault (2002).

Observamos que, no pensamento de Foucault (2002) sobre a Sociedade da Normalização, esta tem como objetivo principal a “normalização dos corpos” para fazê-los dóceis, uteis, adequados e ajustados à norma. Essa normalização ocorre, por sua parte, por meio de poderes. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2002) faz referência a três poderes por meio dos quais se exerce o governo dos corpos: o Poder Soberano que é aplicado, seja por meio do rei, o juiz o do mesmo soberano através de suplícios como castigo e espetáculo pelo crime, pelo comportamento do culpado; no segundo poder, poder disciplinar, Foucault fala que a norma deixa de ser instaurada como um suplício e passa a ser considerada como algo normal onde todos buscamos agir conforme a norma que tem sido instaurada e age no corpo individual por meio de recursos para o bom adestramento: olhar hierárquico, exame e sanção normalizadora. Finalmente, o Biopoder/Biopolítica, que é um poder que age no nível populacional através de microestruturas de poder: a escola, ao cárcere, os manicômios, os hospitais e outras instituições chamadas de “instituições de sequestro” segundo o referido autor.

À parte essas tecnologias/ferramentas ou dispositivos de controle e/ou segurança, vistos a partir de Foucault (2002), há outros conceitos-ferramentas (VEIGA-NETO; LOPES, 2011) que este trabalho apresenta em seguida, com o objetivo de aprofundar um pouco mais em outras formas de entender o que nos foi entregue: a inclusão das PcD no âmbito educacional.

3.1.1 Novas tecnologias de controle social

Em seu texto sobre “Governamentalidade, biopolítica e inclusão”, Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 111, tradução de Florisa Brito) catalogam as palavras “ferramentas analíticas” de Michel Foucault como parte de sua “imensa produção filosófica e histórica”, para abordar o tema da inclusão, passando por diferentes conceitos-ferramentas, fazendo parte do pacote os conceitos de governo, governamentalidade, norma e biopoder. Certamente há outros conceitos-ferramentas também importantes, tais como dispositivo, disciplina, biopolítica e poder (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Neste trabalho, discorre-se, mais especificamente, sobre os seguintes conceitos-ferramentas: disciplina, norma, governamentalidade e biopolítica, com o objetivo de entender melhor o tema de que se trata.

3.1.2 A norma como técnica positiva de intervenção e transformação

Uma das grandes contribuições de Foucault em sua obra “*Vigiar e Punir*” é a menção ao que chama de “instituições disciplinares”, que nada mais são do que aquelas instituições que

colocam a norma em operação. A norma, um conceito chave no pensamento do autor, “relaciona-se com a vida”, é um “conceito propriamente político” sendo também o “exercício do poder sobre a vida” (TORRANO, 2013, p. 122 e 133-134, tradução de Florisa Brito).

Pois bem, para dar conta da norma como conceito político, Foucault cuida de realizar uma genealogia da anormalidade, na qual revela um passado dos indivíduos perigosos que, no século XIX, são chamados ‘anormais’. Para isso, concentra-se especialmente em três figuras: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e a criança masturbadora. O anormal representa uma concentração de traços em torno do corpo, da criminalidade e da sexualidade. (TORRANO, 2013, p. 134, grifo da autora, tradução de Florisa Brito).

Foucault (2002), ao iniciar sua obra “Vigiar e Punir” faz um percurso pelo sistema penitenciário, no qual se veem traços latentes do poder que emana da norma que foi instaurada naqueles dias, por meio de instâncias de poder; no caso, instituições disciplinares, como a medicina e o sistema legal. Havia um “furioso desejo nos juízes de avaliar, de apreciar, de diagnosticar, de reconhecer o normal e o anormal; e a honra reivindicada de curar ou de adaptar” (FOUCAULT, 2002, p. 283, tradução de Florisa Brito).

Como indica Foucault (2002, p. 8, tradução de Florisa Brito), na época dos suplícios, as coisas vigoravam de acordo com o “cumprimento da sentença”, havia um hábito de “certificar-se da ordem e do silêncio”. Comparando a procedimentos adotados mais tarde, baseados no controle rigoroso da utilização do tempo dos detentos, afirma que “não sancionam os mesmos delitos, não punem o mesmo gênero de delinquentes. Mas definem bem, cada um, um certo estilo penal” (FOUCAULT, 2002, p. 10, tradução de Florisa Brito). O autor aponta que “desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, oferecido em espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo maior da repressão penal” (FOUCAULT, 2002, p. 10, tradução de Florisa Brito).

Uma nova normalidade se instaurou. Hoje em dia, 2022, estamos diante de uma modificação dos suplícios que imperavam no período que vai do século XVI ao XIX, mas nem por isto deixam de existir procedimentos que procuram a normalização do indivíduo sobre o qual atuam. Trata-se, como já foi enfatizado, de uma nova normalidade instaurada, e que, como um esboço tênue, muitas vezes não é percebida por nós. Como indica Acevedo (2015, p. 2, tradução de Florisa Brito), “a anormalidade foi um grande problema para a humanidade durante toda a sua História, já que implicou na ruptura da ‘norma’, normas que se estabelecem a partir do que se considera ‘normal’ em nível estatístico, biológico, físico-anatômico e comportamental”.

Foucault (2002, p. 283-284, grifo do autor, tradução de Florisa Brito) afirma que:

[O poder normalizador], conduzido pela onipresença dos dispositivos de disciplina, apoiando-se sobre todas as equipes carcerárias, converteu-se em uma das funções principais de nossa sociedade. Os juízes de normalidade estão presentes em toda parte. Encontramo-nos em companhia do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do ‘trabalhador social’ – juiz; todos fazem vigorar a universalidade do normativo, e cada um, no ponto em que se encontra, a ele submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as atitudes, as proezas. O sistema carcerário, sob suas formas compactas ou difusas, com seus procedimentos de inserção, de distribuição, de vigilância, de observação, tem sido o grande suporte, na sociedade moderna, do poder normalizador.

Trata-se dessas ações e desse desejo de normalizar por meio dos “juízes da normalidade” (FOUCAULT, 2002), de trazer para a norma todo aquele que não se curvava ante o estabelecido pelo poder. Não apenas o poder do discurso médico forçava a implementação, como também o discurso legal passou a apoderar-se do processo de normalização das condutas inadequadas ou não esperadas, por parte daqueles que estavam em situação de enfermidade, juízo e/ou punição, ou aqueles chamados “anormais”, “monstros”, dentre outras denominações.

Nessa perspectiva, numa entrevista concedida a Manuel Osorio, em 1997 em Madri, que se encontra resumida no livro que recebe o título “El poder, una bestia magnífica”, Foucault identifica uma mudança na concepção do louco, do desajustado e do anormal na Sociedade de Normalização. A esse respeito, expressa:

No essencial, o louco, o desajustado, o irregular, aquele que não se comportava ou não falava como todo mundo, não era percebido como um doente. E pouco a pouco se começou a anexar à medicina o fenômeno da loucura, a considerar que a loucura era uma forma de enfermidade e, em suma, que qualquer indivíduo, mesmo normal, talvez estivesse doente, na medida em que podia estar louco. Esta medicalização é, na realidade, um aspecto de um fenômeno mais amplo, que é a medicalização geral da existência. (FOUCAULT, 2021, s/p, tradução de Florisa Brito).

Observa-se, portanto, uma mudança de perspectiva em relação ao ser humano que não se curvou ante a norma estabelecida, no sentido de trazê-lo aos limites que, segundo as instâncias de poder, estabelecem os parâmetros para que a sociedade seja uma sociedade correta, normalizada, exemplar, capaz de exercer um poder que disciplina os corpos, tornando-os obedientes. Como foi indicado anteriormente neste trabalho, os discursos acabam convertendo-se em práticas sociais, para obedecer a ordens discursivas maiores, transformando-se em maneiras de ser e de comportar-se ante as demandas e exigências de “Outros”. Foucault

(2002) convida a refletir, a problematizar situações de nosso cotidiano, que requerem ser pensadas de diferentes formas.

Quando se inicia a Sociedade de Normalização, inicia-se com a disciplina e também com a norma. Estabelecem-se processos de normalização para toda a população, e tais processos se estendem, de uma ou de outra maneira, a todas as instituições que constituem a sociedade.

Segundo Lockmann e Henning (2010), a normalização ocorre a partir de três importantes processos: (1) Observação; (2) Criação da norma; e (3) Intervenção para normalizar. Isto leva a pensar sobre o que as autoras continuam explicando mais adiante, em relação à norma:

[A norma] não é mais única, fixa e estável. Ela está sujeita a uma série de alterações e modificações, que não decorrem de um efeito externo, mas das transformações do próprio grupo. Ela captura a todos, produz saberes sobre esses sujeitos com o intuito de torná-los passíveis da ação governamental, ou seja, de constituí-los como uma população governável. (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 192).

Como se observa, a norma opera nos sujeitos de formas diversas. A partir do “desvio de anormalidade” que apresentam esses sujeitos, é que ela se manifesta e, por isso, cada indivíduo importa; cada um é importante no jogo neoliberal, no qual, a partir das particularidades de cada um, criam-se os mecanismos para que, individualmente, sejam ajustados e possam render-se, assim, ao “bem-estar social”.

Por esta mesma razão, “toda e qualquer norma traz consigo a necessidade de classificação, de ordenamento e de hierarquização. [...] Ela age na homogeneização das pessoas; ela age na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos” (LOPES, 2009, p. 159).

Se a norma é uma ferramenta de homogeneização, então, o modelo de inclusão é um modelo que procura trazer TODOS à norma, à referência, para que possam ser aceitos na sociedade.

Dado que a norma se instaura na sociedade em termos gerais, e na escola em particular, procurando tirar o melhor de cada um dos corpos que fazem parte de determinado grupo social, essa norma, de igual forma, caminha junto com práticas que impliquem o assujeitamento e o governo daqueles corpos incluídos, como se faz referência neste trabalho, no próximo tópico. O objetivo é, sem dúvida alguma, que os grupos minoritários passem a fazer parte do grupo social geral e não formem grupos isolados e/ou excluídos.

3.1.3 Elementos que colaboram com a colocação em prática da norma

A disciplina é definida como “arte da fila e técnica para a transformação dos arranjos. Individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular num sistema de relações” (FOUCAULT, 2002, p. 134, tradução de Florisa Brito).

Foucault (2002) chama a atenção para quatro elementos que procedem à aplicação do poder disciplinar, a saber: (a) a arte das distribuições; (b) o controle da atividade; (c) a organização das gêneses; e (d) a composição das forças.

A Sociedade de Normalização tem um elemento fundamental, que é a norma a ser alcançada e instaurada nos corpos considerados como “anormais” e, para que esse processo de normalização seja realizado, é preciso implementar tecnologias que colaborem com a disseminação do mesmo, bem como aplicar os instrumentos que contribuam para a sua execução. Para tais fins, existem tecnologias, que colaboram para um olhar minucioso e detalhado dos corpos que focaliza, que se constituem como alguns dos componentes do poder disciplinar que é preciso mencionar.

3.1.3.1 A arte das distribuições: a cada indivíduo seu lugar

O primeiro dos componentes é o que Foucault (2002, p. 130, tradução de Florisa Brito) chama de arte das distribuições, haja vista que “a disciplina procede antes de tudo à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, emprega várias técnicas”.

A arte das distribuições implica, como seu nome indica, saber distribuir os indivíduos, colocando cada um em seu lugar, sendo que esses lugares podem ser homogêneos, como era o caso dos “grandes espaços manufatureiros” e depois “as fábricas na segunda metade do Século XVIII” (FOUCAULT, 2002, p. 130); e podem ser bem delimitados. Por outro lado, também poderia tratar-se de espaço heterogêneo, mas “fechado sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2002, p. 130, tradução de Florisa Brito).

Trata-se de um novo tipo de controle, em que, no caso do espaço escolar, existe um “olhar cuidadosamente ‘classificatório’ do professor” (FOUCAULT, 2002, p. 135, tradução de Florisa Brito). Mediante esse controle, poder-se-ia distribuir, em zonas, os corpos submetidos aos métodos de disciplinamento. Trata-se de uma tecnologia que procura “analisar as pluralidades confusas, massivas ou fugidias. O espaço disciplinar tende a dividir-se em tantas parcelas quanto corpos ou elementos houver para repartir” (FOUCAULT, 2002, p. 131,

tradução de Florisa Brito). Trata-se de “lugares determinados para responder não apenas à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (FOUCAULT, 2002, p. 132, tradução de Florisa Brito).

Essa análise detalhada e minuciosa, uma vigilância que vai do geral ao particular para comparar, classificar, depurar, e assim por diante; que busca criar “multiplicidades ordenadas”, pode ser encontrada em algumas escolas ao redor do mundo, que se denominam inclusivas. Pode-se observar, nessas escolas, práticas como estas, com espaços que procuram analisar essas pluralidades que nos parecem confusas diante do nosso conceito de normal, haja vista que a escola não está preparada, não foi concebida para dar boas-vindas às pluralidades e às multiplicidades existentes.

A escola como foi pensada, hierarquiza os escolares a partir de um sem-número de variáveis, sejam referentes a capacidades, apresentação de tarefas ou, em outras palavras, a qualidade das intervenções; existem “intervalos compassados”, no sentido de se definir exatamente a forma de distribuir os indivíduos no ordenamento escolar.

Como expressa Foucault (2002, p. 131, tradução de Florisa Brito):

Trata-se de estabelecer as presenças e as ausências, de saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as que não são, poder em cada instante vigiar a conduta de cada um, apreciá-la, sancioná-la, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, pois, para conhecer, para dominar e para utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.

As estratégias, sejam visíveis ou não tão visíveis, estão muito presentes no ambiente escolar, por tratar-se de um espaço analítico. Esses processos de apreciar, sancionar, medir cuidados ou méritos, caracterizam a escola contemporânea. Observa-se cuidadosamente a conduta dos estudantes, o progresso de suas aprendizagens, seu compromisso, sua dedicação aos estudos; e o processo analítico prossegue, seja gratificando os comportamentos adequados, ou sancionando os que são inadequados à condição de estudante. Pois bem, como o autor diz, esse procedimento não ocorre em vão, mas se movimenta a partir de objetivos conscientemente definidos, para dominar e, em seguida, utilizar. O espaço escolar se instaurou como uma “máquina de aprender, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2002, p. 135, tradução de Florisa Brito).

Por outro lado, a arte das distribuições também implica: “distribuir os indivíduos num espaço no qual é possível isolá-los, localizá-los; mas também [se trata] de articular esta

distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias” (FOUCAULT, 2002, p. 133, tradução de Florisa Brito).

Enfim, a arte das distribuições no espaço implica ter um espaço diferenciado dentro da própria escola. Trata-se de um elemento que procura levar os indivíduos a se curvarem à norma; implica saber utilizar os espaços e saber distribuir os corpos nesses espaços, onde se torne muito mais fácil estudá-los, submetê-los, docilizá-los, discipliná-los e normalizá-los. A arte das distribuições no espaço implica considerar um espaço diferenciado, para tratar as diferenças e homogeneizar, o máximo possível, os que fazem parte da turma.

3.1.3.2 O Controle da Atividade: Nada ocioso, nada inútil

O segundo componente do poder disciplinar é precisamente o controle da atividade. Faz-se mister pensar neste componente como algo essencial, haja vista que isto é uma herança antiga, que implica uma vigilância constante sobre o tempo empregado para realizar determinadas atividades.

O recorte do tempo é bastante evidenciado na sociedade moderna. Na atualidade, todas as instituições sociais, de uma ou de outra maneira, utilizam o tempo para a consecução dos objetivos previamente definidos. Em algumas igrejas, pode-se observar o tempo que se dedica a cada atividade que faz parte da liturgia: os coros ou louvações, o momento das ofertas, a meditação ou pregação, o horário de chegada dos fiéis à congregação, dentre outras. Tudo é cuidadosamente pensado e analisado para aproveitar o tempo da melhor forma possível. Na escola, por sua vez, observa-se um calendário predeterminado em relação às atividades que os escolares devem realizar, levando em conta suas idades, o grau em que se encontram matriculados, as matérias e, de forma mais específica, os conteúdos que devem ser ministrados. Tudo isto responde a uma lógica neoliberal bastante evidente que, como se pode ver, não leva em conta os ritmos de aprendizagem dos estudantes, já que prescreve, submete-se a processos de standardização e prazos estabelecidos, esquecendo essa diversidade que caracteriza a escola.

Estabelecem-se horários de entrada ao estabelecimento escolar, tanto para os professores quanto para os escolares, já que se trata de “dar exemplo”, desde o mais alto até o menor na pirâmide educacional. Aqueles que entram tarde no estabelecimento escolar recebem sanções, que podem incluir ser expulso da instituição, por não acatarem a norma. Na terceira ausência, o estudante pode ser expulso ou, dando entrada num processo de negociação, é

possível solicitar a presença dos pais da criança ou adolescente, ou dos responsáveis, para que façam um compromisso de que o(a) estudante sob sua responsabilidade chegará cedo à escola.

Outro exemplo que se encaixa no rol dos procedimentos de distribuição e controle do tempo, observa-se no ambiente de trabalho. Todos precisam assinar a lista de presença, deve-se marcar o ponto para entrar e para sair; dispõe-se de uma hora para almoçar e, quando se é mais beneficiado, pode-se conseguir duas horas para alimentar-se, ficando obrigado a sair uma hora mais tarde, por receber esse privilégio.

Pois bem, o tempo não é algo sem importância, a ser simplesmente controlado no sentido de registrar entradas e saídas, pois “se busca assegurar a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos vigilantes, supressão de tudo quanto pode perturbar ou distrair, trata-se de constituir um tempo inteiramente útil” (FOUCAULT, 2002, p. 139, tradução de Florisa Brito).

No processo editorial, por exemplo, os prazos são bastante cobrados dos autores, dos editores de seções, do editor e de outros envolvidos. A publicação terá que ser periódica e não poderá, em nenhuma circunstância, deixar de ser publicada, para não correr o risco de perder pontos, popularidade, e de não conseguir ser bem avaliada para ser indexada às bases de dados mais reconhecidas; sendo essa indexação uma maneira de ter visibilidade no mundo da pesquisa.

O tempo, de igual forma, “deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, em cujo inteiro transcurso permaneça o corpo aplicado a seu exercício” (FOUCAULT, 2002, p. 139, tradução de Florisa Brito).

Outro assunto que chama a atenção em relação à distribuição do tempo é precisamente a necessidade de fazer um bom emprego do tempo sobre o corpo, já que “tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido” (FOUCAULT, 2002, p. 140, tradução de Florisa Brito). Como assinala Foucault (2002, p. 140, tradução de Florisa Brito), “um corpo bem disciplinado forma o contexto operatório do menor gesto. Uma boa letra, por exemplo, pressupõe uma ginástica, toda uma rotina cujo código rigoroso domina o corpo por inteiro, desde a ponta do pé até a ponta do dedo indicador”.

O tempo contribui para a manutenção de um corpo no lugar onde deve estar. As rotinas no ambiente escolar, por exemplo, colaboram com essa “verdade”. A distribuição do tempo que os escolares devem investir no exercício das tarefas, propostas pelo docente ou para obedecer a ordens discursivas maiores, como é o caso dos documentos que circulam na escola, são um exemplo do controle do tempo.

Desde sua chegada à sala de aula, os estudantes, sentados, prestam atenção ao professor com uma aparência de quem “espera o pão do ensino”. Em alguns planejamentos didáticos, o controle do tempo é tão rigoroso, que o plano deve contemplar o que faz o docente e tudo o que faz o estudante, assim como o tempo de ambas as intervenções. Exemplo: (a) o docente cumprimenta os alunos – os alunos cumprimentam o professor; (b) o professor inicia seu tema do dia com uma reflexão – os estudantes prestam atenção; e (c) o professor faz perguntas sobre a reflexão ou abre oportunidade para aqueles que queiram dizer o que aprenderam – os estudantes dão sua opinião e escutam ativamente as intervenções dos demais. Todas estas ações devem estar meticulosamente cronometradas e concatenadas.

O isolamento contribuiu para pensar em uma política que gerencia os corpos, que é precisamente o que o controle do tempo faz, como um dos componentes que possibilitam a execução do poder disciplinar. “Trata-se de extrair, do tempo, cada vez mais instantes disponíveis e, de cada instante, cada vez mais forças úteis” (FOUCAULT, 2002, p. 142, tradução de Florisa Brito).

Devido às multiplicidades que existem no espaço escolar, é necessário depender também de um controle de tempo que possa dar conta de aceitar os corpos e, assim, colocá-los em funcionamento. A seguir, são apresentados os outros dois elementos do poder disciplinar.

3.1.3.3 A Organização das Gêneses

Implica um tempo no qual nos isolamos para obter uma formação numa área específica, por exemplo, no caso desta pesquisadora, o tempo dedicado aos estudos de Graduação, em seguida de Pós-graduação, esta que teve início com o Mestrado em Educação e Novas Tecnologias, e prosseguiu com o Doutorado em Educação. Neste percurso, houve momentos na formação em nível de graduação, em que as disciplinas que compunham a grade curricular eram de natureza teórica. Grande parte do tempo foi destinado a aprender sobre Ciências da Educação: passando pela Pedagogia, como aquela que acompanha o Outro em seu processo de aprendizagem; a Didática, como a disciplina que instrumentaliza o professor para ensinar, por ser considerada como a arte de ensinar aos *paidós*; a Pesquisa Educacional, como uma disciplina que ensina os escolares a formarem um pensamento investigativo; dentre outras disciplinas.

Posteriormente, houve períodos específicos para o processo da prática pedagógica. Para isto, um primeiro momento era destinado à observação. Solicitava-se aos(as) graduandos(as) que fossem a um centro educacional e observassem um docente ministrando aulas. Em seguida,

eles teriam que praticar a docência para um determinado grupo de aprendizes da mesma área de formação; e assim por diante. Tudo isto corresponde ao que Foucault (2002) assinala como organização das gêneses.

Outro exemplo desse elemento é o isolamento para dedicar-se a determinados estudos, como é o caso nos internatos, como centros de escolarização, que, durante um tempo oportuno, procuram a docilização dos indivíduos, por meio dos saberes que aí serão dispensados, alinhados com a formação escolar nesse momento preciso.

Nesse processo, “as disciplinas, que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para somar e capitalizar o tempo” (FOUCAULT, 2002, p. 145, tradução de Florisa Brito).

Relativamente à organização militar, Foucault (2002) apresenta quatro procedimentos para organizar de forma proveitosa as disciplinas, que podem contribuir para pensar também sobre a escola, por se tratarem de como se realiza a organização das gêneses.

1. Dividir a duração em segmentos, sucessivos ou paralelos, cada um dos quais devendo chegar a um termo especificado. Por exemplo, isolar o tempo de formação e o período da prática; não misturar a instrução dos recrutas e o exercício dos veteranos.
2. Organizar esses trâmites de acordo com um esquema analítico – sucessões de elementos tão simples quanto seja possível, combinando-se segundo uma complexidade crescente.
3. Fixar esses segmentos temporais, fixar-lhes um termo marcado por uma prova, que tem por tripla função indicar se o sujeito alcançou o nível estabelecido nos estatutos, garantir a conformidade de sua aprendizagem com a dos demais e diferenciar os dotes de cada indivíduo.
4. Dispor séries de séries; prescrever a cada uma, segundo seu nível, sua antiguidade e seu grau, os exercícios que lhe convêm; os exercícios comuns têm um papel diferenciador e cada diferença comporta exercícios específicos. Ao término de cada série, começam outras, formam uma ramificação, e, por sua vez, subdividem-se. (FOUCAULT, 2002, p. 146-147, tradução de Florisa Brito).

Como se pode ver, trata-se de uma combinação do controle do tempo com as ações que devem ser executadas durante períodos estabelecidos. É um tempo disciplinar que rege toda a mecânica do que deve ser realizado, tal como ocorre na escola. Especializa-se o tempo de formação e se estabelecem os períodos de cada uma dessas formações. Os cursos, as especializações, implicam tempos específicos, desenvolvendo-se em várias fases, implicando exercícios com dificuldade crescente; classifica-se os indivíduos também, segundo a forma como vão percorrendo cada uma das especializações; e assim por diante (FOUCAULT, 2002).

Como indica Foucault (2002, p. 147, tradução de Florisa Brito), cria-se:

[...] toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa em seu detalhe (decompõe até em seus elementos mais simples a matéria de ensino, hierarquiza em graus exageradamente próximos cada fase do progresso) e muito precoce também em sua história (antecipa amplamente as análises genéticas dos ideólogos, das quais aparece como o modelo técnico).

Outro exemplo claro da organização das gêneses, que se observa a partir dos pressupostos do referido autor, é a seriação dos cursos. Observa-se, nesse processo, uma fiscalização dos saberes, um controle detalhado e pontual em cada momento do tempo. Caracteriza-se os escolares a partir de seus níveis nas diferentes séries que percorrem, para que, ao final, identifique-se a capacidade do indivíduo (FOUCAULT, 2002).

Dentro desse elemento também se encaixa o “exercício”, que é uma técnica “pela qual se impõem aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas” (FOUCAULT, 2002, p. 149, tradução de Florisa Brito).

O exercício é uma técnica muito popular atualmente. Os escolares costumam ser colocados, com muita frequência, diante de um sem-número de exercícios, com o objetivo de ir-se acompanhando seus respectivos progressos. A respeito deste elemento de composição das gêneses, Foucault (2002) recorda como as disciplinas começaram a formarem-se ao longo da história e quais as técnicas e/ou estratégias utilizadas para levar a cabo a disciplina.

Outro exemplo desse mesmo elemento é a divisão que a escola estabelece para oferecer acompanhamento aos alunos. Há tempo para a teoria, tempo para a prática e, em seguida, tempo para combinar ambas. Há cuidados sobre a quantidade de informação que se oferece aos escolares e sobre o tempo no qual devem ser ensinados determinados conteúdos, de acordo com seu crescimento biológico.

Há uma intensificação dos exercícios aos quais se expõem os escolares, uma criação de exercícios que atendem a TODOS e, àqueles que representam linhas de fuga, que não querem curvar-se à norma, então são dispensadas outras estratégias, com o objetivo de trazê-los a um processo de docilização, para que só assim seja um indivíduo útil na escola e na sociedade.

3.1.3.4 A composição das forças

O último elemento que colabora com o poder disciplinar é a composição das forças. “A disciplina já não é simplesmente uma arte de distribuir corpos, de extrair deles e de acumular tempo, mas sim de compor forças para obter um aparelho eficaz. Esta exigência se traduz de diversas maneiras” (FOUCAULT, 2002, p. 152, tradução de Florisa Brito).

Isto implica que todos os corpos, ao estarem juntos, vão articulando-se, de tal maneira que cada corpo individual sabe bem onde deve estar, o que se espera dele ao realizar uma atividade, o tempo que deve dedicar aos estudos, as consequências de não fazer as tarefas, e assim por diante. O corpo se torna disciplinado a esse ponto, já que não é necessário contar com a constante presença de alguém que vigia, pois todos se vigiam uns aos outros e a si mesmos.

Na escola, o corpo individual se articula com outros para alcançar o objetivo pedagógico. Intensificam-se as forças, pois “aparece uma exigência nova à qual deve responder a disciplina: construir uma máquina cujo efeito será levado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que está composta” (FOUCAULT, 2002, p. 152, tradução de Florisa Brito).

Essa exigência para “compor forças para obter um aparelho eficaz” (FOUCAULT, 2002, p. 152, tradução de Florisa Brito), expressa-se de formas diferentes, iniciando-se no momento em que “o corpo se converte num elemento que se pode colocar, mover, articular sobre outros”.

Quando um indivíduo é disciplinado, esse processo e/ou característica de disciplinamento acaba impulsionando outros a moverem-se e/ou articularem-se em consonância com o primeiro corpo. Por exemplo, quando, no ambiente de trabalho, encontram-se empregados exemplares, que chegam na hora, que prestam atenção a seus deveres, dentre outras atitudes, esse exemplo de disciplina impulsionará outros a mobilizarem seus corpos de maneira disciplinada; caso contrário, haverá que se investir mais saberes e técnicas sobre aqueles corpos que parecem não estar adequando-se à norma; ou ainda, à falta disso, dever-se-á aplicar sanções normalizadoras, seja gratificando ou sancionando.

A segunda exigência na composição das forças é que a disciplina faça combinações para formar um tempo composto (FOUCAULT, 2002). Isto implica que “o tempo de uns deve ajustar-se ao tempo dos outros de maneira que a quantidade máxima de forças possa ser extraída de cada um e combinada em resultado ótimo” (FOUCAULT, 2002, p. 153, tradução de Florisa Brito).

No caso do exemplo anterior, no âmbito laboral, quando todos os colaboradores ou servidores de uma instituição foram disciplinados, a composição de suas forças traz como consequência um resultado ótimo. As empresas dispensam apoios, ajudas, gratificações, dentre outras vantagens, àqueles trabalhadores que estão de acordo com as pretensões empresariais e, ao fazê-lo, podem contar com um corpo disciplinado; pois, quando os outros que estão no meio da reta numérica no processo de normalização veem as “bênçãos” de ser colaboradores de excelência, trabalham nessa composição de forças, no tempo que a empresa o requer.

No caso da escola, Foucault (2002, p. 153, tradução de Florisa Brito) assinala que:

[...] começou-se por confiar aos escolares tarefas de simples vigilância, depois de controle do trabalho, e mais tarde de ensino; a tal ponto que, no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos ficou ocupado, seja em ensinar, seja em ser ensinado. A escola se converte em um aparelho de ensinar, em que cada aluno, cada nível e cada momento, se forem combinados como é devido, são utilizados permanentemente no processo geral de ensino.

Em terceiro lugar, “esta combinação cuidadosa das forças exige um sistema preciso de mando” (FOUCAULT, 2002, p. 154, tradução de Florisa Brito). Aos estudantes, não é necessário expressar verbalmente ordens. Com um gesto simples, eles podem e devem ser capazes de obedecer a ordem. Um claro exemplo dessa exigência encontra-se no memorial escrito por esta pesquisadora, na parte relativa ao exercício profissional, no qual se destacam algumas das ações que ela realizava para alcançar um ambiente disciplinado em sua sala de aula do turno da tarde.

Neste caso, as ordens não eram explicadas, nem mesmo formuladas. A atitude era precisa e bastava para provocar o comportamento desejado. Conforme assinala (FOUCAULT, 2002, p. 154, tradução de Florisa Brito), tratava-se, “não de compreender a ordem, mas sim de perceber o sinal, de reagir imediatamente, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido de antemão”.

Neste caso, requer-se que cada estudante possa responder de forma quase automática diante das solicitações do professor. Outro claro exemplo disto é o que esta pesquisadora observou em planos de aula usados em algumas instituições educacionais em seu país, nos quais se pode ver claramente, mediante atitudes mecânicas, a composição das forças. O professor realiza uma ação e os estudantes reagem a essa ação de forma quase automática. Portanto, trata-se de um processo de ação-reação.

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina fabrica, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidades, melhor dizendo, uma individualidade que está dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da distribuição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição de forças). E para isto utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para garantir a combinação de forças, dispõe “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, as atividades codificadas e as aptidões formadas, uns aparelhos em que o produto das forças diversas se encontra aumentado por sua combinação calculada, é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar. (FOUCAULT, 2002, p. 155, tradução de Florisa Brito).

A Sociedade de Normalização é uma sociedade na qual o emprego de técnicas, estratégias, recursos, meios, tecnologias de poder, instrumentos, ou como se queira chamar, são fundamentais para que os indivíduos sejam conformes aos parâmetros previamente estabelecidos. Como foi visto no último elemento, direcionado à individualização do ser humano, há técnicas que, ao serem conjugadas, permitem obter resultados melhores e mais definidos, que buscam a utilidade do ser humano às exigências da sociedade dentro da qual se circunscreve a referida Sociedade de Normalização. Trata-se de todo um processo, que colabora para que a norma seja a resposta automática da forma de ser e comportar-se de cada indivíduo.

3.1.4 O Poder Disciplinar: sua manifestação por meio dos recursos para o bom adestramento

Ao considerar, neste trabalho, a norma como a alma da Sociedade de Normalização, sendo esta ideia concebida a partir dos estudos de Foucault (2002), depara-se com a existência de diferentes meios e/ou recursos que colaboram para a difusão do poder disciplinar na sociedade, cuja aplicação resulta em um governo ou adestramento dos corpos à norma.

Foucault (2002, p. 157-158, tradução de Florisa Brito) afirma que:

O poder disciplinar, com efeito, é um poder que, em vez de subtrair e retirar, tem como função principal “ajustar condutas”; ou, fazer isto, sem dúvida, para melhor subtrair e retirar mais. Não amarra as forças para reduzi-las; faz isso de maneira que possa ao mesmo tempo multiplicá-las e utilizá-las. Em vez de dobrar de maneira uniforme e massiva tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, distingue, leva seus procedimentos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes.

O poder disciplinar focaliza sua atenção no corpo individual, procurando “ajustar condutas” (FOUCAULT, 2002, p. 157, tradução de Florisa Brito). Isto faz pensar no trabalho de um oleiro, que, com técnicas específicas, precisa combinar ferramentas manuais e mecânicas para moldar o objeto, deixar que seque ao ar livre e, no final, queimar a peça. A matéria prima, a partir da qual será fabricado o objeto, é a mesma massa que permanece até o final, mas adquire características diferentes. No processo de moldar a massa, o oleiro vai aplicando técnicas que fazem do objeto uma peça fina, tratada e agradável. Trazendo esta imagem do oleiro à discussão do poder disciplinar, percebe-se que se trata de um processo analítico que decompõe e recompõe um quebra-cabeças, porém, recompõe com peças novas e melhoradas, que formam uma imagem completa muito mais nítida e agradável à vista.

Isto é o que faz o poder disciplinar com os corpos sobre os quais é aplicado. Serve-se de mecanismos e/ou instrumentos, como os que são apresentados mais adiante, para “fabricar indivíduos” (FOUCAULT, 2002). Esses indivíduos são fabricados, por serem capturados durante um período de suas vidas, nas já mencionadas instituições disciplinares ou instituições de sequestro, que procuram docilizar os corpos individuais para tirar deles o melhor proveito e a melhor utilidade possíveis.

Um exemplo dessa fabricação de indivíduos pode ser visto nos egressos de nossas instituições educacionais. Quando se observa o comportamento das crianças, adolescentes, jovens ou adultos, pode-se perceber um comportamento diferente, disciplinado. Ao continuar passando por outras instituições sociais de natureza disciplinar, esse indivíduo se torna uma obra de arte mais refinada, melhor tratada, normal, que se adéqua à sociedade da qual faz parte e, desse modo, poderá alcançar uma participação e vivência nessa sociedade.

A disciplina “é um poder modesto, desconfiado, que funciona segundo o modelo de uma economia calculada, mas permanente” (FOUCAULT, 2002, p. 158, tradução de Florisa Brito). A disciplina sempre investe tempo, recursos, saberes, na busca por fabricar indivíduos normais. O poder disciplinar, por essas características, distingue-se do poder soberano, tendo em vista que não atua em forma de violências concretas, não se realiza a partir de suplícios, senão de forma modesta, sem que, muitas vezes, possamos perceber a presença desse poder em nossas vidas (FOUCAULT, 2002).

A seguir, são apresentados os meios para o bom adestramento, apontados por Foucault (2002), destinados à fabricação de indivíduos normalizados; ressaltando que todos esses instrumentos estão concatenados entre si e, juntos, realizam um processo de disciplinamento rigoroso na vida daqueles que fazem parte de instituições disciplinares, como é o caso da escola.

3.1.4.1 A Vigilância Hierárquica: vigilantes perpetuamente vigiados

O primeiro meio ou recurso mediante o qual se exerce o poder disciplinar é a “Vigilância Hierárquica”, à qual Foucault (2002, p. 158, tradução de Florisa Brito) faz referência como um observatório construído no decorrer da época clássica, como uma das “pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, uns olhares que devem ver sem ser vistos”.

Observa-se que esse instrumento se constitui como um olho que permite vigiar de formas múltiplas e entrecruzadas, sem ser visto, todos os indivíduos; no caso da escola, vigiar os estudantes que aí se encontram.

No ambiente de trabalho, como foi indicado anteriormente, essa vigilância é muito acentuada. Os trabalhadores de uma instituição são vigiados por uma vigilância que não é vista, observando uns aos outros e vigiando: o horário de chegada ao trabalho e de saída dele; os movimentos que fazem do escritório ao banheiro, à cozinha e a outros lugares, caso se trate de um ambiente de escritório; a frequência com que interrompem o trabalho para conversar sobre outros assuntos com seus pares; dentre outras atitudes. Na escola, vigia-se, por exemplo: a vestimenta dos estudantes; o quão atentos ou distraídos são em relação ao conteúdo que lhes é ensinado; o progresso de suas aprendizagens nas diferentes matérias que cursam e assim por diante. Trata-se de um olhar aparentemente simplista, mas cujas consequências se manifestam no grande investimento que realiza sobre os corpos para discipliná-los.

Em parágrafos anteriores, foi indicado o quanto a norma se encontra arraigada em nós, de tal maneira que somos vigiados a todo momento, assim como também vigiamos a nós mesmos e uns aos outros, qualquer que seja o espaço que frequentemos.

Quanto à Vigilância Hierárquica, Foucault (2002, p. 160, tradução de Florisa Brito) indica que a escola-edifício “deve ser um operador de direcionamento da conduta”. Quando o professor sai de sua sala de aulas e solicita aos estudantes para esperarem quietos em seu lugar, os próprios estudantes, tendo assumido a norma como deles mesmos, acabam vigiando-se uns aos outros, sem necessidade de um vigilante de corpo presente nesse lugar.

Uma das práticas de vigilância das quais esta pesquisadora se recorda, da época de sua infância na escola, é a vigilância do docente no momento de aplicar as provas para verificar o nível de conhecimento dos alunos. Era impressionante o nível de vigilância que tomava conta da sala, quando se tratava de alguns professores. Era considerada uma atitude suspeita levantar a cabeça e olhar para algum lado, pois dava a impressão de que se estava buscando informação nos escritos de outros colegas. Quando isto acontecia, alguns professores penalizavam os estudantes que mostravam esse tipo de conduta, colocando nota “zero” em suas avaliações ou destruindo totalmente o papel, sem dar oportunidade de apelação para que a prova fosse acatada. Outras das formas de vigilância na escola eram proferimentos dos professores, como os seguintes: – *Preste atenção*; – *Faça suas tarefas*; – *Não se distraia*. E ainda outros proferimentos, por parte de familiares ou responsáveis: – *Faça suas tarefas para que seja alguém na vida*; – *Comporte-se de forma disciplinada*; – *Não se junte com Fulaninho*; e assim por diante.

Tudo isso é, de acordo com Foucault (2002, p. 161, tradução de Florisa Brito), é uma “maquinaria de controle que funcionou como um microscópio da conduta; as divisões tênues e

analíticas que realizaram chegaram a formar, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de direcionamento da conduta”.

O poder disciplinar decompõe, microscopicamente, a conduta dos indivíduos. Trata-se de um olhar e controle intensos e contínuos, um novo tipo de vigilância. Realiza um exame de controle minucioso e detalhado sobre aquele a quem se deve prestar atenção, para agir sobre esse comportamento o mais cedo possível. É por isto que “o aparelho disciplinar perfeito permitiria, a um único olhar, ver tudo permanentemente” (FOUCAULT, 2002, p. 161, tradução de Florisa Brito). Requer-se, de aparelhos disciplinares no ambiente escolar, que exerçam vigilância constante sobre como os corpos dos estudantes vão sendo disciplinados, à medida que determinados conteúdos são ensinados, e que tais estudantes vão passando de uma série a outra, de um nível a outro e, finalmente, a outras instituições disciplinares.

A escola reflete muito, conforme este trabalho vem apontando, a aplicação e colocação em prática desse tipo de controle como poder disciplinar. Observa-se, no espaço escolar, a presença de um pessoal especializado, que acompanha constantemente o progresso dos estudantes, isto é, suas aprendizagens e estilos ou preferências para aprender, o ritmo em que aprendem, o tempo que devem dedicar para resolver determinados exercícios, a frequência e a qualidade das participações em sala de aula, dentre outros aspectos. Tudo isto implica uma vigilância microscópica, uma instalação de controles de vigilância. Estes processos estão muito presentes e acentuados, quando se fala de educação inclusiva; quando se observa todo um processo de acompanhamento, ou de vigilância, sobre como vai sendo realizada a “inclusão” das PcD ou, conforme entendido neste trabalho, seu processo de normalização.

Finalmente, pode-se dizer, segundo Foucault (2002, p. 164, tradução de Florisa Brito), que a Vigilância Hierárquica, “organiza-se como um poder múltiplo, automático e anônimo; porque, se é certo que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento consiste num sistema de relações de cima para baixo, mas também, até certo ponto, de baixo para cima e lateralmente”.

Em outras palavras, a vigilância ocorre em vários sentidos. Somos vigiados por um vigilante maior e, de forma horizontal, vigiamo-nos uns aos outros e realizamos registros sobre tudo quanto nossos olhos possam chegar a captar. Conforme mencionado antes, é um controle que consiste em ver sem ser visto, em que o próprio estudante já não requer a presença física do instrumento de controle para adestrar-se, para comportar-se, senão que ele mesmo se vigia e, por isto, disciplina-se, normaliza-se.

3.1.4.2 A sanção normalizadora: definindo condutas

Ainda que todos os recursos para o bom adestramento estejam relacionados uns com os outros, por tratar-se de mecanismos nos quais o poder disciplinar circula e se concretiza, a Sanção Normalizadora implica normas de comportamento, de ser e estar nos diferentes espaços, para os indivíduos em processo de fabricação e/ou normalização; sobre os quais a Vigilância Hierárquica já se interessou, realizando o controle e o registro sobre o comportamento do Outro.

Neste sentido, ao ler sobre esse recurso para adestrar os corpos, vem à mente desta pesquisadora a experiência como professora no nível secundário em seu país. Aquela instituição do turno vespertino procurava mostrar uma atitude mais rígida, com aqueles que requeriam métodos mais rigorosos para direcionar suas condutas; de maneira a fabricar indivíduos normais, como eram os estudantes do centro educacional exemplar, os do turno da manhã, isto é, estudantes cujas condutas deveriam servir de modelos para definir a conduta dos demais, tendo em vista que, afinal de contas, a “homogeneidade é a regra” (FOUCAULT, 2002, p. 171, tradução de Florisa Brito).

A atuação desta pesquisadora no turno da tarde, a partir do momento que pisava na sala de aula, pelos gestos das mãos, pelo caminhar, pelo olhar, comunicava aos estudantes o quanto requeria deles um comportamento atento e de silêncio. Requeria a atenção deles ao planejamento prévio que havia desenhado para discipliná-los e, assim, normalizá-los, e que devia incidir sobre eles de tal forma que fossem assujeitados, mediante determinados procedimentos, como os seguintes: a. Não permitia entrada com atraso na sala de aula; b. Em sua terceira falta, o estudante perdia o direito a fazer prova; c. O planejamento diário devia prevalecer sobre qualquer coisa.

Todas as ações referentes às categorias que Foucault (2002) menciona, que são apresentadas no Quadro 2 abaixo, esta pesquisadora também procurava aplicar. A saber:

Quadro 2 - A micropenalidade da Sanção Normalizadora em diferentes áreas

Na escola [...] reina uma verdadeira micropenalidade	
do tempo	atrasos, ausências, interrupções de tarefas.
da atividade	falta de atenção, descuido, falta de zelo.
da maneira de ser	grosseria, desobediência.
da palavra	conversas, insolência.
do corpo	atitudes “incorretas”, gestos inconvenientes, falta de higiene.
da sexualidade	falta de pudor, indecência.

Fonte: Elaborado com base em Foucault (2002, p. 165).

Assim, essas diferentes micropenalidades eram aplicadas por esta pesquisadora: (a) por ser algo recorrente em sua formação escolar; e (b) em seu exercício profissional como docente, usava esse recurso, procurando “castigar a mínima coisa” (FOUCAULT, 2002, p. 166, tradução de Florisa Brito). Costumava repreender seus alunos pelo simples fato de não prestarem atenção ao que ensinava; por não se sentarem adequadamente; por serem desobedientes a suas ordens; tendo em vista que, como professora, era a figura de poder-saber na sala de aula. Todo aquele que não se ajustava à regra, às normas da professora, era castigado, tendo em vista que eram considerados como desvios na conduta dos jovens.

Para evitar esses tipos de desvios, que podem estar relacionados à gestão do tempo, à atividade, à maneira de ser, dentre outras questões, era aplicado o castigo disciplinar, de maneira a corrigir determinadas condutas consideradas anormais, já que, como bem pondera Foucault (2002, p. 167, tradução de Florisa Brito), “castigar é exercitar”.

Dentre os castigos que esta pesquisadora via na escola em seus tempos de estudante, havia um que consistia em obrigar aqueles que entravam depois das oito horas da manhã no estabelecimento a escreverem em vinte páginas, ou mais, o Hino Nacional da República Dominicana. Outra micropenalidade estabelecida era que alguns professores, que entravam na sala de aula no primeiro horário, obrigavam os estudantes que se atrasavam para chegar à escola a coletar o lixo de todo o centro.

Não obstante, em contraposição a esses casos, aqueles que estavam no padrão da norma recebiam gratificações por seus comportamentos, entre elas, dispensas de provas, dispensas de algumas práticas e assim por diante. Foi com base nessas gratificações, como estratégia de sanção normalizadora, que esta pesquisadora e seu irmão foram disciplinados, normalizados, por um sistema que premia a conduta normal sobre a qual a escola investe tempo, ações e recursos. “O castigo, na disciplina, não é senão um elemento de um duplo sistema: gratificação-sanção” (FOUCAULT, 2002, p. 167, tradução de Florisa Brito).

Esses castigos caminhavam em consonância, pode-se dizer, com o grau de infração à lei. Por isto, “a distribuição segundo as categorias ou os graus tem um duplo papel: assinalar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (FOUCAULT, 2002, p. 168, tradução de Florisa Brito). Da mesma forma, Foucault (2002, p. 169, tradução de Florisa Brito) chama a nossa atenção para uma penalidade hierarquizante que implica:

[...] distribuir os alunos de acordo com suas aptidões e sua conduta, portanto, segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer

sobre eles uma pressão constante para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que estejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção aos estudos e exercícios e à estrita prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que todos se assemelhem.

Essa pressão constante de submeter todos ao mesmo modelo é uma característica proeminente da escola, não só contemporânea, mas também da antiguidade, pois, além de fabricar indivíduos, “as disciplinas fabricaram – apoiando-se em toda uma série de procedimentos, além do mais, muito antigos – um novo funcionamento punitivo” (FOUCAULT, 2002, p. 170, tradução de Florisa Brito).

Aqui entra a escola inclusiva, que, apesar de apresentar-se com um *slogan* de fraternidade, igualdade, benevolência e empatia para com o Outro, procura justamente normalizar. Ela “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneíza, exclui. Em uma palavra, *normaliza*” (FOUCAULT, 2002, p. 170, grifo do autor, tradução de Florisa Brito).

Tudo isto leva esta pesquisadora a pensar na educação inclusiva. A escola que temos na atualidade não foi criada pensando na inclusão de TODOS, por não ser um espaço para as diferenças, onde TODOS sejam tratados com equidade. Sendo assim, como podemos, então, pensar em uma escola inclusiva, no âmbito de uma escola cuja gênese é a normalização dos sujeitos?

Em suma, Foucault (2002) nos mostra como, para tudo aquilo que a Vigilância Hierárquica não consegue capturar, existe uma sanção que normaliza essa ação. “O poder de normalização obriga à homogeneidade; mas ele individualiza, ao permitir medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando umas às outras” (FOUCAULT, 2002, p. 171, tradução de Florisa Brito). Afinal de contas, este instrumento vem definir e/ou refinar aquilo que o primeiro instrumento para adestrar os corpos não pôde alcançar plenamente.

3.1.4.3 O Exame

O terceiro e último instrumento, ou tecnologia disciplinar, a que Foucault (2002, p. 171, tradução de Florisa Brito) faz referência como um dos recursos para o bom adestramento, é o exame, que “combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um olhar normalizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar e castigar. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade, mediante a qual os diferencia e os sanciona”.

Foucault (2002) concebe esta última tecnologia disciplinar como um instrumento no qual, tanto a Vigilância Hierárquica quanto a Sanção Normalizadora, combinam-se. O Exame é um dispositivo “altamente ritualizado” e uma poderosa tecnologia, que permite a obtenção e a constituição de certos saberes, tendo em vista que “manifesta a subjugação daqueles que se perseguem como objetos” (FOUCAULT, 2002, p. 171, tradução de Florisa Brito).

Pode-se constatar, em relação ao Exame como tecnologia que adentra os corpos, que, no século XXVIII, a organização do hospital se converteu em um centro que se transformou, de um lugar que oferecia assistência médica, em um “lugar de formação e de confrontação dos conhecimentos: inversão das relações de poder e constituição de um saber” (FOUCAULT, 2002, p. 172, tradução de Florisa Brito). O hospital, ao qual esta pesquisa já se referiu antes, é considerado também como uma das instituições de sequestro e, conforme visto acima, observa-se que a função dele, que antes era de dar assistência, passa a ser a de um centro que aprende e se forma, a partir do objeto de seu conhecimento: o ser humano.

Essa mecânica de funcionamento se replica também na escola, que “passa a ser uma espécie de aparelho de exame ininterrupto, que acompanha, em toda a sua longitude, a operação de ensino” (FOUCAULT, 2002, p. 173, tradução de Florisa Brito). De um acompanhamento nos torneios dos quais os estudantes participam, passa a um processo perpétuo de comparação de uns com os outros, para que, a partir deste processo, possa-se medir e sancionar (FOUCAULT, 2002).

O Exame permite ao professor identificar quem são os que estão aprendendo, em quais conteúdos mostram melhor desempenho, as dificuldades para interiorizar determinados saberes, o tempo requerido para a resolução de um sem-número de atividades e assim por diante. “O exame permite ao professor, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, estabelecer, sobre seus discípulos, todo um campo de conhecimentos” (FOUCAULT, 2002, p. 173, tradução de Florisa Brito).

Há uma transição, de uma escola que recebe alunos, a uma instituição muito mais rigorosa, que não apenas os recebe, senão que aproveita esse capital humano para colocá-lo em foco e aprender sobre a aprendizagem desses indivíduos e, a partir daí, constroem-se saberes pedagógicos, que determinam como os estudantes aprendem, com quais estratégias; e tudo isto como produto de toda uma inter-relação dos três instrumentos para o bom adestramento.

O exame, na escola, cria um verdadeiro e constante intercâmbio de saberes: garante a transmissão dos conhecimentos do professor ao discípulo, mas se apropria de um saber do discípulo, um saber reservado e destinado ao professor. A escola passa a ser o lugar de elaboração da pedagogia. E assim

como o procedimento do exame hospitalar permitiu o desbloqueio epistemológico da medicina, a época da escola “que examina” marcou o começo de uma pedagogia que funciona como ciência. (FOUCAULT, 2002, p. 173, tradução de Florisa Brito).

O começo dessa pedagogia ocorre quando se obtém conhecimentos a partir da interação com o sujeito que aprende, já que do:

[...] corpo controlado e observado, segundo um campo institucional, do doente no hospital, da criança na escola, do cadáver nas salas de estudos anatômicos -, retiram-se saberes que, transformados a partir do campo em que ingressam, vão formar, por exemplo, o saber clínico, pedagógico, anatômico, os quais permitirão novas formas de controle ao incidir nos corpos dos indivíduos, subjetivando-os. (SOUZA, 2005, p. 170).

Trata-se de uma transição em que a escola, que antes recebia alunos para ensiná-los, passa a ser uma instituição muito mais rigorosa e que vê os educandos como objeto de aprendizagem, de estudo, com a objetivação e ao mesmo tempo subjetivação deles, pois, “na disciplina, são os subjugados que têm que ser vistos” (FOUCAULT, 2002, p. 174, tradução de Florisa Brito).

O Exame vale-se igualmente do campo documental para normalizar. As anotações dos professores, os registros anedóticos, os informes sobre como os estudantes aprendem, todos os documentos que permitam ao professor ter domínio sobre seu objetivo de aprendizagem, e assim por diante, são notórios na ação pedagógica, já que “o exame que coloca os indivíduos em um campo de vigilância os situa igualmente em uma rede de escrituração; os introduz em todo um volume de documentos que os capturam e os imobilizam” (FOUCAULT, 2002, p. 175, tradução de Florisa Brito).

Consequentemente:

Graças a todo esse aparelho de escrituração que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlativas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável; de modo algum, entretanto, para reduzi-lo a traços ‘específicos’ como fazem os naturalistas com os seres vivos, senão para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o olhar de um saber permanente; e por outro lado, a constituição de um sistema comparativo que permite a mensuração de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos, uns em relação aos outros, e sua distribuição em uma ‘população’. (FOUCAULT, 2002, p. 177, tradução de Florisa Brito).

Todos estes recursos, sem dúvida alguma, colaboram para o disciplinamento dos corpos o que traz como resultado a docilização, a utilidade a normalização destes na sociedade. Muitos destes recursos são utilizados na sala de aula, numa escola que alguns consideram emancipadora em todas suas funções, mas pelo visto até aqui, ela procura adestrar antes de qualquer intento por emancipar aqueles que fazem parte dela. A escola inclusiva, como é apresentado na parte dos resultados, muito reflete a utilização destes instrumentos e recursos para o bom a adestramento.

3.1.5 A Educação Inclusiva como política de governamentalidade

A sociedade atual não quer que o espelho lhe retorne uma imagem de suas misérias, de seus problemas, mas sim que seja uma imagem mais gentil.

(Rafael Dias Arias, tradução de Florisa Brito)

A educação escolar, na atualidade, tornou-se a oportunidade dos povos, das nações, desencadeando desdobramentos num sem-número de ações que procuram a convivência pacífica, acolhedora e benevolente daqueles que eram considerados anormais, os excluídos, com os considerados normais e/ou incluídos. Neste sentido, outra das estratégias e/ou conceitos-ferramentas (VEIGA-NETO; LOPES, 2011) que temos ao nosso alcance, a partir dos pressupostos foucaultianos, para analisar a sociedade atual e, mais especificamente, os discursos e práticas que vêm se realizando em Educação, é precisamente o conceito de governamentalidade. Este trabalho entende a inclusão escolar como uma prática e/ou dispositivo de governamentalidade, em consonância com Lockmann e Henning (2010), e também de acordo com Lopes (2009, p. 154), ao afirmar que é necessário “entender a inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal [...]”.

Ainda que este trabalho não faça um percurso histórico e genealógico do conceito de governamentalidade explicado por Foucault, cujos dados podem ser consultados a partir dos trabalhos do autor (FOUCAULT, 1977-1978; 1979-1980), como também a partir de outros autores como Rose *et al.* (2012) e García (2014), expõe, ainda que tampouco o faça de forma exaustiva, algumas das críticas e/ou reflexões que Foucault realiza sobre as novas racionalidades políticas que vêm acontecendo, com o correr dos anos, em torno da figura do Estado.

A inclusão, igualmente, é um tema, como referido antes, que está “inscrito na ordem do discurso” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 105, tradução de Florisa Brito). Como discurso, está inscrito nas pretensões governamentais, nas agendas de um sem-número de atores sociais que estão à caça de votos e de cargos nas instituições públicas (VEIGA-NETO; LOPES, 2011); uma realidade não apenas no Brasil, como presente, também na República Dominicana.

Devemos desconfiar da escola que nos foi entregue, tendo em vista que os discursos que circulam nela, e em torno dela, evidenciam um interesse em formar docentes por meio de saberes pedagógicos que, posteriormente, permitam-lhes exercer práticas de governamentalidade sobre seus alunos.

Conforme expressam Valeirão e Oliveira (2009, s/p):

[...] a escola foi inventada para disciplinar e governar os sujeitos modernos, dispensando o uso da violência, valendo-se de métodos sutis de persuasão que agem de forma indireta sobre suas escolhas, seus desejos e sua conduta, deixando o sujeito ‘livre para escolher’, mesmo que constantemente envolvido por normas que o aprisionam à sua própria consciência.

Por outro lado, para governar é necessário conhecer, investir em um sem-número de ações e/ou atividades que permitam, aos tomadores de decisões, saber a melhor forma de influenciar e exercer controle e/ou domínio sobre o outro; sendo entendido esse conhecimento do outro como um aspecto positivo e ao mesmo tempo produtivo (SILVA; HENNING, 2014). Como afirma Foucault (2002), esta nova forma de poder, que é a governamentalidade, é exercida não de forma disciplinar individual, mas sim de forma populacional, sobre todo um corpo social, com enfoque nos corpos das pessoas que são submetidas a determinados procedimentos, aprendizagens e assim por diante. “Para isso, é necessário que essa população se torne um conjunto regular de ações previstas e de riscos calculados, organizando, enfim, um conjunto de práticas que se disseminam pela sociedade e que têm por objetivo governar a população” (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 193).

Valeirão e Oliveira (2009, s/p), referindo-se à escola como instituição disciplinar, e mais especificamente ao modo como ela realiza práticas de disciplina [e governamentalidade], expõem algumas práticas que lhe são inerentes, tais como:

[...] registrar, observar e anotar tudo sobre a vida escolar dos educandos através de mecanismos específicos, como, por exemplo, avaliações individuais. Dessa forma, não é preciso obrigar o aluno a ser aplicado, pois ele sabe que está sendo vigiado. A disciplina, então, surge como uma estratégia para distribuir os indivíduos no espaço, mas, para isso, é crucial

ater-se a algumas técnicas, como a clausura, o quadriculamento, as localizações, a fila, etc.

O poder concebido por Foucault (2002), como afirmam Silva e Henning (2014, p. 848), é tanto poder positivo quanto produtivo e “se faz presente nas pequenas lutas cotidianas, e não apenas nas grandes revoluções; que atravessa todo o corpo social de forma horizontal, tecendo redes de relações, e não está centrado em apenas um sujeito ou aparelho de Estado”.

A governamentalidade, a partir das lentes de Foucault, segundo Lockmann e Henning (2010, p. 193) “pode ser entendida como uma racionalidade de governo, a qual utiliza diferentes estratégias de poder para guiar as condutas de si e de outros”. É um governo da população, o qual procura exercer controle a partir de estratégias de dominação.

No caso que compete a este trabalho, o ambiente escolar, parte-se do pressuposto que a escola é um espaço que disciplina (documentando individualidades) e governa as condutas (de todo o corpo populacional), e o faz por meio de diversos mecanismos que tem ao seu alcance. Neste sentido, na escola, criam-se “verdades” relativas ao sujeito que aprende, determina-se o que deve aprender, como, quando, sob quais condições; como e quando ingressar e em qual instituição educacional especificamente; até quando deve permanecer na escola, as matérias que deve receber e nas quais deve ser aprovado para continuar com seu desenvolvimento; para ser “conforme com/ao” programa e/ou currículo educacional.

A escola moderna, de acordo com Veiga-Neto (2001), reflete uma conexão profunda entre o saber e o poder na Modernidade, sendo uma máquina de governamentalização muito mais poderosa que outras instituições, como o manicômio, a prisão, o hospital, dentre outras. Essa posição estratégica coloca a escola em um lugar privilegiado, como as torres de controle nos aeroportos ou as lâmpadas-piloto para vigilância, para observar amplamente as mudanças que vêm sendo produzidas no decorrer do tempo. Por conseguinte, a escola tem o poder para dirigir a tomada de decisões nessa lógica social.

Da mesma forma, na educação infantil, os professores determinam quais são os jogos educativos mais propícios para a idade das crianças, seu comportamento e outros assuntos relacionados. Assim é, porque os atores envolvidos nas tarefas educacionais vão criando, em sua trajetória, um compêndio de conhecimentos que depois lhes permita aplicar sobre determinada população educacional. Sem necessariamente pretender, vamos criando saberes, conhecimentos, experiências para governar e, mais que isso, influenciarmo-nos uns aos outros, exercendo práticas de governamentalidade.

Rose (1999, p. 36 apud LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 193), indica o que é necessário para exercer práticas de governamentalidade:

[...] em primeiro lugar, o governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis [...] Em segundo lugar, governar a população exige conhecimento de um tipo diferente. Para se fazer cálculos sobre uma população é necessário enfatizar certos traços daquela população.

Por esta razão é que Foucault (2002), em sua obra “Vigiar e Punir”, enfatiza que, a partir das prisões, observa-se um governo sobre a vida dos considerados anormais, com base no discurso médico, no discurso jurídico e em diferentes discursos que circulam pela sociedade como um todo. Vivemos na lógica das práticas sociais que obedecem a uma matriz discursiva maior. É necessário conhecer para exercer controle sobre o outro, para monitorar e gerenciar sua vida de formas abrangentes, de modo a ter domínio sobre ele. Por outro lado, é importante, a partir desse conhecimento sobre o outro, realizar estatísticas, pesquisas que nos permitam fortalecer o dito controle, validar o que se pensa sobre determinado assunto e, assim, obter força de verdade.

Por conseguinte, a governamentalidade se realiza a partir de estratégias biopolíticas e também de outras maneiras, conforme vem sendo discutido neste trabalho a propósito de outros conceitos-ferramentas. As estratégias biopolíticas gerenciam a vida do ser humano, com o intuito de potencializá-la (LOCKMANN; HENNING, 2010), torná-la mais produtiva e fazer com que atenda aos padrões neoliberais.

Uma das estratégias biopolíticas é “a quantidade de cálculos produzidos anualmente e como se constituem em estratégias biopolíticas de gerenciamento de risco social” (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 194).

:

Existem cálculos que informam quantas crianças foram reprovadas no último ano em uma determinada escola ou cidade; cálculos que traduzem quantos alunos são desnutridos, ou passam por dificuldades financeiras; quantos estão sob ameaça de agressão ou violência; quantos são usuários de drogas; quantos têm alguma necessidade especial; ou, ainda, quantos alunos evadiram da escola antes de terminarem o Ensino Fundamental. A partir dessa amostra, produzem-se, ainda, quadros comparativos que cruzam as primeiras informações com dados mais específicos, tais como: quantos desses alunos são do sexo masculino e quantos são do sexo feminino; quantos têm acima de doze anos; quantos têm abaixo, quantos são filhos de pais separados; quantos são filhos de mães solteiras; entre tantos outros levantamentos que são

produzidos anualmente pelas estatísticas nacionais. (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 194).

Observa-se o quanto podemos cair na armadilha do sistema neoliberal por meio da colocação em prática de estratégias biopolíticas. É por esta razão que a inclusão é vista como uma estratégia de gerenciamento da vida, neste caso, da vida das PcD, nos ambientes escolares inicialmente, como primeiro degrau da inclusão, e depois na sociedade em termos gerais. É importante salientar que a inclusão tem como característica ser uma prática que traz benefícios para as pessoas envolvidas e também para a sociedade como um todo, mas, além disto, há questões que ficam sem ser debatidas, sem ser refletidas, sem considerar as implicações de determinadas práticas consideradas já como normais.

Autores como Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 107, tradução de Florisa Brito) enfatizam que as “as políticas de inclusão escolar funcionam, tanto como um poderoso e efetivo dispositivo de governamentalidade neoliberal, quanto como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”.

No caso da República Dominicana, evidenciam-se estratégias biopolíticas escolares que apontam para a inclusão de TODOS no sistema educacional, como é o caso do próprio processo de inclusão escolar.

Essas estratégias, como expressam Lockmann e Henning (2010, p. 195), “são, pode-se dizer, estratégias de governo que possibilitam acompanhar cada caso, cada família, cada instituição que é apontada pela estatística como uma probabilidade de produzir o indesejável para a vida em sociedade”. Entretanto, essas estratégias biopolíticas não se apresentam como oportunidades eternas de gerenciamento sobre a vida do ser humano, a partir de políticas públicas ou de outros mecanismos, mas sim, de maneira que se espera “que tais políticas sejam provisórias, que dentro de um determinado tempo esses sujeitos sejam capazes de prover seu sustento e assumir seus próprios riscos” (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 195).

A escola é uma instituição valiosa para a sociedade, tendo em vista que, por meio dela, torna-se possível efetivar a transmissão de um conjunto de valores, de crenças, de aprendizagens importantes para o desenvolvimento da civilização moderna. Por isso “a escolha por currículos, estratégias de ensino, metodologias, todas são racionalmente pensadas, visando o ordenamento necessário para [que] a aprendizagem ocorra” (HENNING; LOCKMANN, 2013, p. 548).

Ainda que nos deparemos com diversos posicionamentos em relação à escola atual e, mais especificamente, no que diz respeito à inclusão escolar, como afirmam Veiga-Neto e

Lopes (2011, p. 107, tradução de Florisa Brito), não se trata de glorificar a inclusão nem tampouco de rechaçá-la, no entanto, “é preciso sempre examinar atenta e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas procedências e emergências, de suas articulações, suas superposições e seus efeitos”; o que é precisamente o que o presente trabalho realiza.

Ao invés de assumir a inclusão como um imperativo, como um *a priori* eticamente justificável por si mesmo, nosso objetivo é problematizá-la, com a finalidade de examinar por que ela se constituiu um imperativo político, econômico e humanitário. Isto nos ajudaria a compreender melhor em que medida a inclusão é capaz de potencializar as condições de vida de todos aqueles que historicamente sofreram e continuam sofrendo, direta e indiretamente, com a discriminação e a exclusão. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 108, tradução de Florisa Brito).

Na sociedade dominicana, por exemplo, fazer críticas a como vêm sendo realizados determinados processos, problematizar algumas situações dadas *a priori* como formas corretas de proceder, geralmente, não é algo que se procure fazer, escutar e ponderar. A crítica e/ou interesse por problematizar a temática da inclusão escolar das PcD, a partir de outro olhar, é um convite a pensar até a nossa própria forma de entender sobre essa temática, tendo em vista os processos de exclusão nos quais se tem encontrado, por muito tempo, essas pessoas.

À medida que essas problematizações são realizadas neste trabalho, recorrendo aos pressupostos de Foucault, algumas perguntas vêm à mente desta pesquisadora: por que agora, sim, o ser humano costuma mostrar interesse em incluir os excluídos, como é o caso das PcD? Incluir para quê? Quais são as motivações do coração e da mente humanos para pensar em tais ações? Por que o Estado demonstra interesse em assuntos como esses, séculos depois de experimentar toda espécie de suplícios? O que há por trás dessas pretensões inclusivas?

No próximo tópico, são trazidas algumas considerações sobre o Estado, em especial o Estado Dominicano, e sobre a lógica neoliberal, em busca de adentrar à reflexão no campo de pesquisa de que se trata.

3.1.6 O Estado: defensor do povo?

Apesar da luta e de tempestuosos momentos que as PcD viveram ao longo da História, tem-se visto algumas instâncias sociais demonstrarem um aparente interesse por incluir os excluídos, seja por um reconhecimento de suas diferenças, por suas marcas próprias, por suas capacidades, potencialidades, dificuldades, por outras razões ou por um sentimento humanístico

e empático em direção ao outro. Neste sentido, uma das instituições que se mostram, ao longo do tempo, “preocupada” com esse tipo de ações é precisamente o Estado, como provedor e guardião, no caso da República Dominicana, dos fundos, do bem-estar e da segurança dos cidadãos e dos residentes no território nacional. Um Estado unitário que visa praticar a democracia e representar nos três poderes do Estado: Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judicial da República Dominicana.

O Estado dominicano tem sob sua responsabilidade, entre outras ações, zelar para que TODOS os residentes no país possam gozar de todos os benefícios em “igualdade de oportunidades”. A Constituição do país, no capítulo II, artigo 8º, consagra a seguinte função essencial ao Estado:

É função essencial do Estado, a proteção efetiva dos direitos da pessoa, o respeito a sua dignidade e a obtenção dos meios que lhe permitam aperfeiçoar-se de forma igualitária, equitativa e progressiva, dentro de um ambiente de liberdade individual e de justiça social, compatíveis com a ordem pública, o bem-estar geral e os direitos de todos e todas. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2010, p. 3, Art. 8º, tradução de Florisa Brito).

Pode-se observar, especificamente, duas expressões que chamam a atenção desta pesquisadora e que conversam com o interesse de algo para TODOS: precisamente “o bem-estar geral” e “os direitos de todos e todas”; que vêm a fazer eco com o interesse da inclusão.

A Constituição dominicana (2015) é o documento máximo que orienta todas as ações do Estado dominicano. Desse documento, desdobram-se outras ações expressas nos documentos que normatizam, orientam e determinam as atividades próprias de cada órgão, cada instituição, cada pessoa.

Em relação à ação de governar, que passou a fazer parte das ações de que o Estado é incumbido, Veiga-Neto e Lopes (2011) expressam que, no decorrer da História, viu-se um governo exercido por meio dos indivíduos, como no caso do pastor governando as ovelhas de seu rebanho, do pai como chefe de sua casa e sendo quem governa a família, assim como é o caso também do professor, que, com seu saber e sua *expertise*, governa seus alunos por meio de um compêndio de saberes, que os leve a moldar as condutas requeridas e esperadas pela escola e pela sociedade. Na atualidade, referindo-se ao sentido e à prática da palavra governo, expressam os autores que “tal perspectiva foi restringindo-se ao ponto de que [...] se utiliza quase exclusivamente para designar as instâncias e ações relacionadas ao Estado” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 112, tradução de Florisa Brito).

Isto implica que houve uma “progressiva estabilização, tanto das ações de governo, como das relações de poder. Trata-se de um poder cujas exterioridades se mostram diferenciadas em função do círculo em que ele se exerce (pedagógico, jurídico, policial, familiar, etc.)” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 112, tradução de Florisa Brito).

O Estado, na Modernidade, é concebido como instituição centralizada responsável pelo “governo da vida das populações” (GARCÍA, 2014, p. 54), e cuja centralidade lhe permite executar ações que produzam processos de subjetivação dos indivíduos por meio de tecnologias de dominação.

O nosso objetivo aqui não é apresentar uma discussão exaustiva no que tange à figura do Estado, mas sim pensar de forma sucinta sobre algumas formas sobre a presença do Estado na criação de políticas públicas que, neste caso, possam “atender a TODOS”, como é o caso do modelo da educação inclusiva.

4 O MODELO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANTECEDENTES

Depois de escalarmos uma montanha muito alta, descobrimos que há muitas outras montanhas por escalar.
(Nelson Mandela)

Nesta seção, apresenta-se um breve histórico sobre os antecedentes do modelo da educação inclusiva, buscando-se, assim, compreender como se realizou esse processo de evolução. O conceito de educação inclusiva explorado nesta pesquisa relaciona-se ao direito de TODOS à educação e, dentre esses TODOS, o enfoque recaí nas PcD. Ao longo da seção, buscou-se expor formas de exclusão presentes na sociedade e o processo de inclusão educacional das PcD, público no qual a atenção do presente estudo está focada.

4.1 Educação inclusiva, a melhor forma de melhorar a educação?

A educação é considerada por alguns como o meio para transformar a humanidade. Torná-la um ato inclusivo é uma questão de política educacional que diz respeito a TODOS, razão pela qual em muitos países ao redor do mundo, é apresentada como uma abordagem necessária.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO¹⁹, 2005), a educação inclusiva pode ser concebida como um processo pelo qual é possível enfrentar e responder à diversidade das necessidades de TODOS os educandos, promovendo maior participação na aprendizagem, nas atividades culturais e comunitárias e reduzindo, assim, a exclusão dentro e fora do sistema educativo.

O termo ‘educação inclusiva’ tem recebido múltiplas conotações, estando relacionado à Educação Especial, porém, não diz respeito exclusivamente a ela, nem a uma determinada população escolar. Sarrionandia (2017) comenta que a educação inclusiva é uma meta que visa transformar os sistemas educacionais para que TODOS os alunos, , tenham oportunidades comparáveis de qualidade para o pleno desenvolvimento de sua personalidade.

Embora a educação inclusiva se contrapõe ao modelo anterior que se caracterizava, passa a responder a três grandes exigências como: acolher todos os alunos, independentemente das suas necessidades educativas; fazer com que TODOS se sintam reconhecidos, participantes ativos, amados e estimados por seus pares e professores; além de fornecer estratégias

¹⁹ Sigla em inglês para *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

suficientes, formas de organização e modos variados e diversificados de ensinar e avaliar, que permitam a aprendizagem, no mais alto nível e desempenho possível, de TODOS os alunos e de forma personalizada (SARRIONANDIA, 2017). A partir de Foucault (2002) podemos entendê-la como uma prática que tem fortes raízes históricas que precisam ser questionadas como temos dissertado ao longo desta seção e ler nas entrelinhas de um projeto humanizador como tem-nos sido apresentada.

Embora a educação inclusiva pareça sinônimo de inclusão educacional, existem diferenças sutis entre as duas terminologias. Agudelo (2016) explica que inclusão significa aceitar e respeitar o estudante em sua diferença, ou seja, aceitá-lo como um ser participante de uma sociedade democrática, deliberativa e globalizada. A inclusão educacional está relacionada ao acesso, participação e conquistas de todos os alunos.

O propósito da educação inclusiva é permitir que professores e estudantes se sintam à vontade diante da diversidade e a percebam não como um problema, mas como um desafio e uma oportunidade para enriquecer as formas de ensinar e aprender (UNESCO, 2009).

Os princípios que orientam a educação inclusiva apontados por Raymond (1995) versam, entre outras coisas, que TODAS as crianças: aprendam; frequentem aulas regulares, com colegas de sua idade, em escolas regionais; tenham o direito de participar em todos os aspectos da vida escolar; recebam programas educacionais apropriados; recebam um currículo relevante para suas necessidades; recebam o apoio de que necessitam para garantir a sua participação e aprendizagem; participem de atividades complementares e extracurriculares; e se beneficiem da colaboração e cooperação entre casa, escola e comunidade. Portanto, a educação dada sob essas premissas, segundo o referido autor, pode ser classificada como educação inclusiva.

Contudo, os princípios da inclusão escolar, de acordo com as Diretrizes Gerais para Atenção à Diversidade - guia para a realização de Ajustes Curriculares Individualizados, do Ministério da Educação da República Dominicana (REPÚBLICA DOMINICANA, 2017), estabelece como princípios: igualdade de oportunidades; equidade; acolhimento e participação na comunidade; e, por fim, flexibilidade.

No que diz respeito à igualdade, busca-se a igualdade de tratamento entre as pessoas e a equivalência entre mulheres e homens. A igualdade anda a par da não discriminação, que promove a adoção de medidas de combate a todo o tipo de exclusão, seja por razões de gênero, raça ou origem étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual. Por sua vez, o princípio da igualdade de oportunidades no campo educacional traduz-se no princípio da aprendizagem e da participação para TODOS.

Instituições internacionais como a Unesco também demonstram certo interesse pela temática da inclusão educacional. Tanto assim, que em seu documento “Declaração de Incheon e Marco da Ação para a realização do Objetivo de Desenvolvimento Social Sustentável 4”, a Unesco expressa seu compromisso mediante a realização de seu quarto objetivo referente a garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem para TODOS nos próximos anos, constituindo-se parte da sua agenda até 2030 (UNESCO, 2016).

A bagagem que os estudantes trazem para a sala de aula é um dos entendimentos que os ministros, gestores de políticas públicas no setor educacional, supervisores, diretores, professores e todo o aparato de Estado tem procurado desenvolver e inculcar no processo de formação escolar. Para uma escola inclusiva, faz-se necessário considerar o conceito de Capital Cultural, abordado pelo sociólogo francês Bourdieu, visto que é importante compreender que esse modelo de escola caminha mediante “menus escolares”, ao contrário da compreensão de quem são, de si mesmo e deles para com os outros.

Para Bourdieu (OLIVEIRA; CRUZ, 2014, p. 1252, grifo das autoras), o capital cultural:

[...] consiste em um fator tão (ou mais) importante que o capital econômico em relação a permanência ou mobilidade social de um indivíduo. [...] a escola é tida como um fator de mobilidade social por si mesma e que aqueles que nela fracassam são vítimas de si mesmo, de sua falta de mérito, de sua falta de esforço. Porém, sabemos que o sistema escolar ao realizar a seleção dos seus alunos segue a lógica social que prioriza os alunos com mais capacidades, ou seja, aqueles com capitais distintos e superiores. Dessa forma contribui para a reprodução e legitimação do ‘capital cultural’ da classe dominante, pois o aluno que possui esse *background* familiar, esse capital cultural que lhe permite ter referências culturais e conhecimentos e linguagem tidos como legítimos e desejáveis tem uma maior facilidade de assimilar os conteúdos e os códigos escolares.

Ao nosso ver, de nada serve pensar em uma escola inclusiva na qual as regras do jogo continuam sendo as mesmas regras rígidas e na qual os louros, por méritos de uns sobre os outros, continuam sendo fortemente legitimados por meio de práticas que favorecem a desigualdade social e na qual sempre haverá um grupo colocado de forma desfavorável frente a outros. Esse modelo de práticas não pode ser bem-vindo em nenhuma escola, de maneira especial, àquelas denominadas inclusivas, embora os discursos pareçam se apresentar como acolher as diferenças dos outros.

4.2 Antecedentes da educação inclusiva

O modelo de inclusão educacional é bem recente. Durante a história os homens têm pensado em métodos, formas, técnicas e modelos educacionais que cumpram as suas finalidades baseadas em um padrão social definido *a priori*. Padrão no qual dada sociedade toma como referência para a formação de seus membros e cujos processos vão sendo experimentados ao longo dos anos. Silva (2009, p. 135) explica que:

[...] o caminho da exclusão à inclusão das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais está relacionado com as características econômicas, sociais e culturais de cada época, as quais são determinantes para o modo como se perspectiva a diferença.

Ainscow (2001) elucida, sobre os antecedentes da educação inclusiva, que existe uma forte presença dos interesses políticos e econômicos por considerar TODOS como parte do processo educacional, no qual os alunos pudessem ascender à educação, participar dos processos dos quais ela lhes oferece e, assim, alcançar o objetivo de aprender. Esse TODOS no ambiente escolar são questões para se pensar, haja visto que os documentos elucidam os interesses por trás dessa inclusão de TODOS que procura ganhos econômicos como tem exposto o autor acima.

Nesta fala do citado autor, podemos pensar como a sociedade contemporânea não perde tempo nem recursos para aproveitar que o TODOS façam parte do jogo do movimento da inclusão educacional com o objetivo de investir todo esforço possível por aproveitar a massa populacional, isto é, , para que recursos, sejam econômicos ou materiais, sejam acrescentados àqueles que dirigem o jogo.

Embora a inclusão se desenvolva como um direito de TODOS à educação, os antecedentes a esse modelo/paradigma educacional, como considerado por pesquisadores, remonta a momentos anteriores ao tempo atual no qual sempre existiram pessoas que podem ser acometidas pela exclusão social por diversos motivos, tais como: condicionantes físicos, sensoriais e intelectuais tomados como deficiências; crenças religiosas; condicionantes ideológicos; e outros aspectos (VALBUENA, 2017).

Assim, à medida em que os homens vão construindo conhecimentos a partir do mundo que os rodeia, ao interagir socialmente uns com os outros e, também, ao ser parte de uma instituição educacional – seja ela formal ou informal – conceitos e tipologias vão sendo

construídos e intercambiados entre eles em um horizonte comum, como o relacionado às PcD ao longo da história.

No caso específico do agrupamento das PcD, elas foram nominadas por diferentes tipologias fortemente influenciadas por correntes de pensamento oriundas de valores extremamente conservadores e funcionalistas, no qual a perspectiva principal estava relacionada à falta de capacidade funcional para o exercício de uma atividade. Em conformidade com esses fundamentos, elas foram nomeadas como “anormais”. Tais definições marcam as PcD pela falta de algo, que as tornam diferenciadas das demais pessoas daquela sociedade. A correlação entre deficiência e anormalidade percorreu todo o processo histórico das PcD, sendo ainda muito presente na atualidade.

Em um primeiro momento, as pessoas com deficiência eram consideradas “anormais”, logo “surdos”, “surdos-cegos”, pessoas com “deficiências mentais” e com “deficiências físicas” carregavam na sua definição a marca da anormalidade. Entretanto, a terminologia utilizada para designar este agrupamento de pessoas sofreu várias alterações ao longo dos anos. No que diz respeito ao sistema educacional, no início dos anos 90, o termo utilizado para fazer referência a esse grupo era “pessoas com necessidades educacionais especializadas ou especiais”.

Destarte, é preciso compreender que a relação do ser humano com os outros da mesma espécie humana ocorre, muitas vezes, marcada por entendimentos equivocados com relação às pessoas e aos fatores que assim as enquadram dentro de um padrão ou de uma perspectiva que poderá marcá-las como “normal ou anormal”. O que desconsidera que, em diferentes momentos, as pessoas necessitam de diferentes valores e condições intelectuais que lhes possibilitem a vida em sociedade, ou seja, a vida das pessoas está relacionada às inter-relações possíveis de serem experimentadas e desenvolvidas por diferentes pessoas no contexto social.

Portanto, a constituição biológica de uma pessoa afetada por alguma enfermidade e o desastre natural não pode torná-la uma pessoa considerada pior ou melhor e ter um maior ou menor grau de importância na vida em comunidade. É pertinente que se trate uma pessoa como integralmente ela se apresenta e como diferente do outro, no entanto, por isso, ela não pode ser considerada nem melhor, nem pior.

A forma como as PcD foram escolarizadas, em diferentes momentos históricos, foi sendo aos poucos transformada em função de diferentes configurações usadas para compreender o desenvolvimento humano, relacionada aos seus processos educacionais. Nesse sentido, procurou-se compreender casos como o de escolarizar PcD de forma a torná-las mais “normais”, passando a exercer sobre elas uma ação corretiva com a pretensão de transformá-las no mais próximo possível dos padrões dos demais grupos sociais ao qual pertencia.

Com relação a isto, Foucault (2002) apresenta em sua obra *Vigiar e Punir*, uma crítica que é possível aplicar no âmbito educacional. Ele fornece subsídios para compreender a instauração de práticas de normalização que os seres humanos têm praticado a longo dos anos àqueles que não se enquadram dentro do padrão estabelecido, desde práticas de exclusão radicais á práticas segregadoras e integradoras. Ele mostra o quanto a sociedade Moderna dispensou esforços para normalizar as pessoas que apresentavam desvios ou anormalidades e, dentre eles, as PcD e, atualmente observamos práticas que refletem essas mesmas intenções passadas.

Para Dussan (2011), a escolarização das PcD historicamente experimentou vários modelos educacionais. Sendo os principais deles relacionados nos materiais monográficos como: segregação, que ocorre em um primeiro momento da escolarização das PcD; modelo da escola especial para PcD, em um momento posterior; e etapa da pedagogia terapêutica, que surge na sequência, no caso colombiano. Nesse contexto, a tendência psicométrica assumiu força de centralidade para, finalmente, chamar a Educação Especial de educação integrada, sendo esta considerada como o último modelo antes do inclusivo. A partir das perspectivas da integração educacional, as sociedades atuais construíram uma nova visão de escolarização para as PcD pautada numa dimensão mais includente do que integradora.

O assunto inclusão remete, necessariamente, ao assunto exclusão sendo este tomado como o primeiro estágio ao se discutir a vida em sociedade das PcD. Elas eram e estavam totalmente excluídas de todas as possibilidades de educação escolar devido ao entendimento comum daquela época, na qual eram consideradas como demoníacas, fruto das expressões de todas as armações e ações diabólicas projetadas pelo maligno para atuar sobre as pessoas.

Dessa forma, as PcD, em decorrência da falta de algum aspecto comum ao padrão do corpo do homem adequado e esperado por aquela sociedade, eram denominadas como a representação do mal para aquela família ou comunidade. Outros ainda entendiam essas pessoas como um produto de feitiçaria e bruxaria praticada pelos pais ou algum membro do grupo familiar. Por conseguinte, a deficiência era vista como consequência de práticas e de atos impróprios, injuriosos, depondo contra a conduta daquela família na qual este estava vinculado (SILVA, 2009).

A autora ainda explica que:

No entanto, perdurou ao longo dos tempos e, em simultâneo com esta atitude piedosa, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens. A sua reclusão, que se processou em condições de profunda

degradação, abandono e miséria, foi vista, por conseguinte, como necessária à segurança da sociedade. (SILVA, 2009, p. 136).

Observa-se que, durante muito tempo, a deficiência era foco de atenção quando se refeririam às PcD, como se houvesse a omissão da pessoa por si só. Seus interesses, gostos, preferências, demandas, dificuldades e potencialidades eram totalmente suprimidas/apagadas/obsidiadas de maneira que as sociedades de cada época não eram capazes de ver para além das características das pessoas e as reconhecer como pessoas de direitos. Essas pessoas não tinham direito à educação e não eram escolarizadas devido ao entendimento comum, em diferentes épocas, que seus coeficientes intelectuais eram não educáveis.

Com relação ao período desde o qual se começou a falar dos direitos das pessoas em âmbitos como o educacional, podemos fazer menção da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta Declaração expõe no seu artigo 2, os direitos que as pessoas, ao redor do mundo têm, sem “distinção de qualquer espécie, seja raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU, 1948, s/p).

De forma mais recente, a Conferência da Educação para Todos, celebrada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, se constitui num dos movimentos mais recentes que propugnam por uma educação para TODAS as pessoas, independentemente das suas condições físicas ou intelectuais. Quatro anos mais tarde ocorre a Declaração de Salamanca e Marco de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais, um documento mais específico que estabeleceu os compromissos que os países deverão assumir para oferecer uma educação que inclua as PcD.

Continuando com o recorrido histórico que atravessa a historiografia da educação das PcD, logo, dentro desse modelo de exclusão, é possível se deparar com o de segregação. A exclusão é a consequência de um pensamento pautado na existência de pessoas dentro da sociedade, em todos os estratos sociais, que não agregam condições para estarem na escola e nela se desenvolver. Fatores como pena, consideração, piedade acrescidos de outras atitudes semelhantes são tomadas como referência para a percepção das pessoas com deficiência que têm a sua imagem relacionada com o diabólico ou com o angelical, a depender da força mitológica de cada sociedade e do período histórico.

O modelo de segregação teve como pilar a promoção da assistência àquelas pessoas que haviam nascido ou adquirido uma deficiência ao longo da vida. Embora o modelo de segregação tenha superado o modelo totalmente excludente, no qual se encontravam as PcD, o modelo se apresenta como uma continuação do anterior, colocando o seu foco de atenção na deficiência e

não no que a pessoa representa. Assim, seu enfoque assistencialista foi ganhando forças à medida que promovia mecanismos assistenciais e agrupamentos de pessoas consideradas com deficiência. O discurso em cada época foi pautado na perspectiva da culpa da pessoa em ter nascido ou adquirido determinadas deficiências.

Segundo Dussan (2011, p. 140, tradução nossa), o modelo de segregação das PcD expressa que essas pessoas “eram consideradas um castigo para sua família e condenadas a viver sem qualquer espécie de desenvolvimento na integração”. Embora pareça distante da realidade, o modelo continua sendo incapaz de entender as pessoas com distintas capacidades, pois o entendimento da época continuava taxando as PcD como inválidas, descapacitadas, sendo a segregação uma forma de exclusão praticada socialmente. Assim, as pessoas com deficiência passaram a ser cuidadas por aqueles que eram considerados normais e que podiam prover algumas alternativas para elas.

Diante disso, a promoção da assistência incorporou os desejos e demandas sociais para a proteção e guarda das PcD. Para tanto, foram criadas escolas específicas para elas, cujo enfoque era a assistência ao cuidar e proteger, oferecendo-lhes experiências de vida mais próximas possíveis daquelas vividas na sociedade em geral, de forma a prepará-las para estar com seus semelhantes e participar da vida social. Assim, aos surdos eram propiciados diferentes atendimentos e ações corretivas para que eles pudessem falar, aos cegos eram apresentadas atividades manuais, para as pessoas com deficiência mental era oferecidas atividades de vida diária e terapias ocupacionais capazes de torná-los aceitos pelo grupo social, como pondera Silva (2009).

Segundo Murillo e Duk (2016, p. 11, tradução nossa) “a distribuição desigual dos estudantes nas escolas em função de suas características pessoais e procedência sociais e culturais recebeu o nome de segregação escolar”. A segregação continua sendo um processo desigual e injusto, pois, ao mesmo tempo em que se agrega a alguns, por diversos motivos, tem um impacto fortemente negativo na aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis, como é o caso daqueles com deficiência. Murillo e Duk (2016, p. 11, tradução nossa) sustentam também que a segregação escolar:

[...] debilita a formação cidadã limitando as oportunidades que oferece ao sistema de conveniência escolar baseada na valorização da diversidade e dificulta a eficácia de políticas educacionais que operam sobre a vulnerabilidade pois a segregação agrega um efeito coletivo que promove a exclusão na educação. Em definitiva, a segregação escolar é um potente efeito gerador de segregação social e com ela de injustiça social.

Como destacado pelos autores, a sociedade não considerava como seus membros as pessoas que, por algum motivo, apresentam uma condição de deficiência. Por conseguinte, as instituições escolares tampouco consideravam estes aspectos. O acesso aos materiais educativos e o acesso e ingresso às escolas não eram pensados naquela época e, muito menos, não havia, na já referida criação de políticas públicas, dispositivos que levassem em consideração TODAS as pessoas, de modo que eram percebidas como pessoas de segunda classe ou de segunda categoria.

Nas palavras Walber e Silva (2006, p. 31-32):

[...] a prática assistencial está diretamente relacionada ao surgimento das instituições de confinamento. Nesse modelo de intervenção o atendimento aos carentes constitui objeto de práticas especializadas. Assim surgem diferentes equipamentos sociais – tais como hospitais, asilos, orfanatos, hospícios – que oferecerão atendimento especializado a certas categorias da população que outrora eram assumidos, sem mediação, pelas comunidades. Vão surgindo estruturas cada vez mais complexas e sofisticadas de atendimento assistencial, esboço de uma profissionalização futura desse tipo de prática.

Longe de ser um modelo de inclusão, o modelo de segregação, como o nome indica, não abria possibilidades e/ou indicava a necessidade de um sistema que procurasse atender, cuidar, dar assistência ao ser “deficiente”. Por conseguinte, as desigualdades sociais e a privação de um número incontável de possibilidades e oportunidades eram consequência das práticas de um movimento que não considerava as pessoas, mas que promoviam assistência e cuidado às elas, sem perguntar se elas necessitavam de assistência e se queriam ser cuidadas.

Posteriormente a este modelo de segregação, inicia-se o modelo de normalização das PcD. No modelo de segregação, o assistencialismo em processo de normalização e/ou reabilitação era o enfoque que estava antecedendo a perspectiva da educação inclusiva.

Na época, os diversos profissionais da área de Medicina, que atuavam com o ser “deficiente” nas instituições criadas para atender o modelo da segregação e assistencialismo, tiveram a oportunidade de conhecer o corpo dessas pessoas e atuar sobre ele, por meio de mecanismos de normalização. O conhecimento relacionado à compreensão de quem é o outro, auxiliou na proposição de ações para promover o desenvolvimento das PcD como seres capazes de se engajar um pouco mais no contexto de uma sociedade, que era marcada por padrões rígidos estabelecidos sobre os sujeitos tomados como normal.

Os corpos das pessoas com deficiência não serviam para produzir e para responder às demandas da sociedade capitalista, que se apresenta parcialmente por meio das indústrias, das grandes fábricas que determina o curso de produção. Por conseguinte, as PcD passam por um

processo de normalização. Decorrente dessas práticas, Foucault (2002), em sua obra “Vigiar e Punir”, critica a sociedade daquela época, que não é diferente da sociedade atual, por produzir meios de viver e de estar na sociedade adequados aos sistemas político e econômico, cujo objetivo principal é o controle absoluto e permanente sobre as pessoas, incluindo entre elas TODAS as pessoas que, de alguma forma, experimentam a condição de deficiência.

Murillo e Duk (2016, p. 12, tradução nossa), a respeito disso, enfatizam que:

[...] segregação e inclusão são termos enfrentados que nos falam da mesma realidade, algo assim, como as caras da mesma moeda. São conceitos antônimos que referidos ao educativo, simplesmente variam em nível em que habitualmente se aplicam: segregação escolar tem referência a segregação do sistema educativo em seu conjunto aos seus subsistemas, embora não somente; inclusão educativa a usamos para entender e transformar os processos em que ocorrem no interior das escolas, porém não exclusivamente, em todo caso, são termos contrários de tal forma que a aparição de um implica a existência do outro.

Assim, os sistemas educativos que pretendem abraçar o modelo da inclusão com formato de segregação parcial, encontram-se com um dilema totalmente antagônico, visto que não há pontos de articulação entre inclusão e segregação. Não é possível pensar em educação inclusiva com práticas de segregação nos sistemas educativos e, tampouco, na sociedade em seu sentido geral na perspectiva de direitos humanos.

Diante dessa problemática, apresenta-se o estudo de Correia (1997, p. 13) em relação ao estabelecimento das instituições educacionais inclusivas, para o qual:

A política global consiste agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Há uma necessidade, óbvia e compreensível, de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência.

A criação de instituições de Educação Especial começou a instaurar uma perspectiva diferente com uma outra forma de olhar a realidade, apresentando-se como superação a um modelo de exclusão. Nesse período, existia o entendimento de que as PcD eram dignas de piedade, de lástima e de um rogar constante ante a um sacerdote por esses corpos invisíveis para a sociedade.

A fase da criação e instauração das instituições de Educação Especial aparece sustentada por um caráter médico terapeuta. Silva (2009, p. 138) pondera que no movimento de criação de escolas de Educação Especial:

[...] reconheceu-se o direito à educação especializada e à reabilitação. No entanto e, apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, cuja intervenção decorria de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo.

Apesar das aparentes “boas intenções” em pensar a escolarização das PcD e do surgimento das instituições de Educação Especial, a segregação ainda continuava sendo parte da sociedade ao entender que um diagnóstico determina quem pode ser escolarizado e quem não pode, isto é, quem é considerado educável, sendo este ato referenciado na presença de um diagnóstico médico e em espaços específicos destinados a essa finalidade.

4.3 Educação Inclusiva na República Dominicana

A educação inclusiva na República Dominicana, no que se refere às PcD, está relacionada com situações sociais que aconteceram ao longo dos anos. Nesta subseção é apresentada como a educação inclusiva tem se desenvolvido para integrar os planos, programas e políticas públicas da República Dominicana.

4.3.1 Primórdios da Educação Especial na República Dominicana

A Educação, assim como todo fenômeno de caráter social, tem sua evolução atrelada ao contexto histórico. Especificamente, o atendimento no âmbito educacional de pessoas com deficiência teve sua origem registrada na República Dominicana, em 1915, com a criação da primeira escola para crianças com deficiência intelectual – como eram chamadas na época (LAZALA, 2015).

Embora Lazala (2015) apresente as primeiras décadas do século XX como os anos iniciais da Educação Especial, Espaillat (2016), especialista em educação para PcD, faz referência a três etapas que se iniciaram em 1967. A primeira fase, denominada de “Fundação”, indica que a atenção aos alunos com deficiência foi desenvolvida por meio do trabalho de pais e mães, que promoveram formalmente a Educação Especial.

Segundo Lazala (2015), em 1951, foi aprovada a *Ley Orgánica de Educación* nº 29/2009 que reconheceu, pela primeira vez, a Educação Especial como parte da oferta educacional

dominicana. Dois anos depois, em 1953, foi inaugurada uma Escola de Educação Especial de ensino privado, dirigida pela professora Leda Fiallo e apoiada na época pela Secretaria de Educação, Belas Artes e Culto, atual MINERD (LAZALA, 2015).

Em 1969, a Educação Especial foi formalizada por meio do estabelecimento da *Orden Departamental* n° 09/1969, que criou a Diretoria de Educação Especial, que se diferencia do que hoje é chamado de educação regular (LAZALA, 2015). A Diretoria surgiu em um contexto no qual se pretendia prestar apoio especializado aos alunos com deficiência intelectual e sensorial. O intuito era que as escolas regidas pela Diretoria pudessem promover espaços adaptados às necessidades dos alunos (LAZALA, 2015).

É a partir da década de 1990 que se começa a ver uma mudança de paradigma, incluindo transformações na linguagem e na forma como as PcD são tratadas no ambiente educacional (ESPAILLAT, 2016). As normas que foram emitidas nesse meio tempo, evidenciam que não se trata apenas de uma Educação Especial, mas sim de uma educação na qual todos participam e aprendem juntos (ESPAILLAT, 2016).

4.3.2 Educação Especial: A fase da Integração

Alguns autores têm se expressado a respeito da Educação Especial de alunos com deficiência como uma educação como segregadora, pois não promove seu desenvolvimento em igualdade e equidade de condições, visto que educação, para eles, é sobre oportunidades e aprendizagem em conjunto. No intuito de estreitar as relações entre a Educação Especial e a chamada de educação regular, criou-se uma ponte denominada integração, que pode ser compreendida como a união de espaços e concepções pedagógicas para garantir uma melhor educação independente da condição da pessoa.

Como mencionado anteriormente, em 1969, criou-se a primeira normativa de Educação Especial. Existiam centros de Educação Especial para todos os estudantes que apresentavam algum tipo de deficiência. Em 1998, a *Orden Departamental* n° 07/1998 estabelece que esses centros devem assistir apenas os estudantes com transtornos do desenvolvimento e deficiência múltipla, que necessitem de atenção específica no conteúdo curricular vigente naquele momento (REPÚBLICA DOMINICANA, 1998).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, deixou um marco na história da educação inclusiva dos países participantes (ONU, 1990). As contribuições dessa Conferência começaram a ser evidentes na República

Dominicana em 1992, quando foi assumido um importante marco rumo à educação inclusiva, integrando o tema no primeiro Plano Decenal de Educação (ESPAILLAT, 2016).

Nesse sentido, introduziu-se uma transformação no paradigma de cunho pedagógico e curricular, na qual foram criadas instituições para atender inicialmente crianças com deficiência de zero a cinco anos e iniciou-se a reorganização dos centros de Educação Especial. Além disso, foi na década de 1990 que inúmeras regulamentações foram estabelecidas em prol de uma educação de qualidade para estudantes com deficiência (ESPAILLAT, 2016).

Entre as normativas estabelecidas a partir de 1992, encontra-se a *Orden Departamental* nº 24/2003 que determinou diretrizes para a inclusão educacional na República Dominicana e que posteriormente foi modificada pela *Orden Departamental* nº 03/2008 (atualmente em vigor) (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a). Os centros de Educação Especial foram estabelecidos pela *Orden Departamental* nº 18/2001, atualmente modificada pela *Orden Departamental* nº 04/2008 (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008b).

De acordo com a *Orden Departamental* nº 04/2008, os centros de Educação Especial foram concebidos de forma exclusiva para estudantes com deficiências mais profundas e múltiplas (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008b). Com o estabelecimento desse regulamento, inicia-se um caminho para políticas inclusivas na educação, no qual as escolas regulares têm a responsabilidade de fornecer os recursos e suporte necessários que permitam aos estudantes aprenderem juntos com seus pares em um ambiente sem discriminação.

4.3.3 Da Integração à Educação Inclusiva

A educação inclusiva como processo requer mudanças sociais e mudanças nas políticas públicas. Nesse sentido, foram criados, em 2005, os Centros de Recursos de Atenção à Diversidade (CAD – sigla em espanhol para *Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad*) na República Dominicana, com base no apoio recebido pela Agência Espanhola de Cooperação no desenvolvimento do Programa de Fortalecimento da Atenção à Diversidade e Ampliação dos Serviços de Educação Especial (PADEE – sigla em espanhol para *Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de Servicios de Educación Especial*) (REPÚBLICA DOMINICANA, 2016). A criação dos CAD trouxe contribuições para a promoção da educação inclusiva no país e, por isso, assumiu-se como estratégia nacional e foi formalizado no Plano Decenal de Educação 2008-2018 (REPÚBLICA DOMINICANA, 2016).

Os CAD têm como visão “garantir que os centros educacionais assumam políticas inclusivas e desenvolvam culturas e práticas compatíveis com elas, respondendo à diversidade dos alunos com qualidade e equidade” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2016, p. 12, tradução nossa). Com a criação do primeiro CAD na Região de Educação 15, São Domingos, e sua expansão para as demais regiões, iniciou-se um processo de formação na perspectiva da educação inclusiva e como ela pode ser implementada de forma prática nas escolas (REPÚBLICA DOMINICANA, 2016).

Em 2009, a República Dominicana ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, permeando esse fato em diversas esferas da sociedade, como o sistema educacional. Desde então, grandes esforços têm sido feitos para ampliar os serviços e as estratégias educacionais oferecidas aos estudantes com deficiência (ESPAILLAT, 2020).

Atualmente existem as chamadas “Salas Específicas para a Inclusão Educacional”, que começaram como “Salas de Recurso”, em 2010. O objetivo dessas salas é ser uma ponte entre a Educação Especial e a educação comum, com um espaço na sala de aula comum oferecendo estratégias específicas para alunos com deficiência, em outras palavras, um tratamento diferenciado para alguns alunos em detrimento de métodos “regulares” de escolarização. Essas salas de aula surgem para garantir o direito dos alunos com deficiência que, se não estivessem matriculados em salas específicas, estariam fora do sistema educacional (REPÚBLICA DOMINICANA, 2020).

A Diretoria de Educação Especial do MINERD, de acordo com o disposto no *Orgánico Decreto* nº 645/2012 visa:

[...] orientar os planos e programas a partir de uma perspectiva de educação inclusiva, para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos e oferecer as adaptações curriculares necessárias, especialmente para crianças e jovens portadores de deficiência ou características especiais. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2012c, p. 7-8, tradução nossa).

Ao se adentrar no tema políticas públicas de educação inclusiva na República Dominicana, é imprescindível falar sobre o atual Centro de Recursos para Necessidades Educacionais Específicas “Olga Estrella”. O centro foi instituído pela *Orden Departamental* nº 90/2020, que altera o *Orden Departamental* nº 05/2002 que originalmente criou o tal centro para crianças e jovens com deficiência visual. De acordo com o previsto no regulamento, o centro “Olga Estrella” apoia atualmente centros de acolhimento de crianças e jovens com deficiência visual e auditiva, síndrome de Down, paralisia cerebral, autismo, entre outros. No início, o centro atendia apenas pessoas cegas ou com baixa visão, porém, devido às suas boas

práticas de inclusão, os serviços foram ampliados para outras deficiências (REPÚBLICA DOMINICANA, 2020).

A meta do Estado dominicano, a partir da *Estrategia Nacional de Desarrollo (END) 2030* é construir uma sociedade com igualdade de direitos e dentro dessa sociedade, assume um compromisso de garantir educação de qualidade para todos e todas (REPÚBLICA DOMINICANA, 2012a). O seu Segundo Eixo Estratégico, contempla no segundo objetivo específico: “universalizar a educação desde o nível inicial até completar o nível médio, incluindo meninos e meninas sem discriminação” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2012a, p. 38, tradução nossa). Como linha de ação prioritária para alcançar o referido objetivo, visa “brindar apoio especial a estudantes com dificuldades de aprendizagem com deficiência, a fim de reduzir as taxas de sobre idade, repetência e deserção” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2012a, p. 38, tradução nossa).

Podemos inferir, a partir destes documentos, o aparente no movimento da educação inclusiva no país, mas para isto, expõem que se requer profundas mudanças sociais que eliminem as iniquidades além da educação. Por isso, segregação (escolas especiais), integração (salas específicas) e inclusão (alunos em escolas comuns independentemente de sua condição) coexistem na República Dominicana. Ademias, pode-se afirmar que também há exclusão das escolas, pois muitos alunos com deficiência não têm acesso aos serviços de educação básica, perpetuando desse modo, processos de in/exclusão no interior das escolas.

4.3.4 *Ordenanza* nº 04/2018 focada no Apoio ao Estudante

As terminologias utilizadas na educação não são meramente uma mudança conceitual, elas estão diretamente relacionadas às transformações sociais de um contexto. Um exemplo claro disso é o uso do termo Necessidades Específicas de Apoio Educacional (NEAE – sigla em espanhol para *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*) e não mais o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE – sigla em espanhol para *Necesidades Educativas Especiales*). Na República Dominicana, com a publicação da *Ordenanza* nº 04/2018, que regulamenta os serviços e estratégias para alunos com Necessidades Específicas de Apoio Educativo de acordo com o currículo estabelecido, fundamenta-se o conceito das NEAE e se descreve os serviços educacionais que garantirão uma educação para todos (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a).

Quando se estabelece uma regulação, principalmente de cunho social, é necessário o envolvimento do Estado e da sociedade civil. Para a formulação da *Ordenanza* nº 04/2018,

foram necessárias diversas reuniões de consulta intrainstitucional e interinstitucional, isto é, com as direções gerais do Ministério da Educação, com outras instituições do Estado (Conselho Nacional para a Deficiência ou Conadis – sigla em espanhol para *Consejo Nacional para la Discapacidad*), bem como fundações e associações sem fins lucrativos (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018b). As associações apresentaram as diferentes condições de deficiência: auditiva, visual, transtorno do espectro autista, paralisia cerebral infantil, físico-motora, deficiência múltipla e Síndrome de Down. Em cada reunião havia um dos pais de pessoas com deficiência as representando e algumas universidades do país, como a *Universidad Pedro Henríquez Ureña* (UNPHU), a PUCMM, a *Universidad Ibero-Americana* (UNIBE) e o *Instituto Tecnológico de Santo Domingo* (INTEC).

Em agosto de 2018, a *Ordenanza* nº 04/2018 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e, junto a esse marco, continuaram as ações em apoio à população estudantil com Necessidades Específicas de Apoio Educacional associadas ou não à deficiência. Os setores que participaram dos processos de consulta contribuíram para a elaboração do conteúdo dos regulamentos, em um diálogo permanente que permitiu o estabelecimento de uma portaria de alta relevância social (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018b).

Essa *Ordenanza* representa, segundo o próprio texto, um avanço para a República Dominicana em termos de políticas públicas, pois, conforme consta em seu Art. 17:

[...] as instâncias do Nível Central, as Regionais e os centros educacionais promoverão todas as medidas necessárias que permitam a eliminação de barreiras que dificultam o acesso, a participação e a permanência dos alunos com NEAE no sistema educacional, bem como o alcance de competências fundamentais e específicas. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 11, tradução nossa).

A inclusão educacional na República Dominicana tem regulamentos construídos conjuntamente em processos de consulta e atualizados às necessidades sociais, pois é preciso continuar fechando a lacuna entre o teórico e o prático para torná-la realidade nas salas de aula dominicanas.

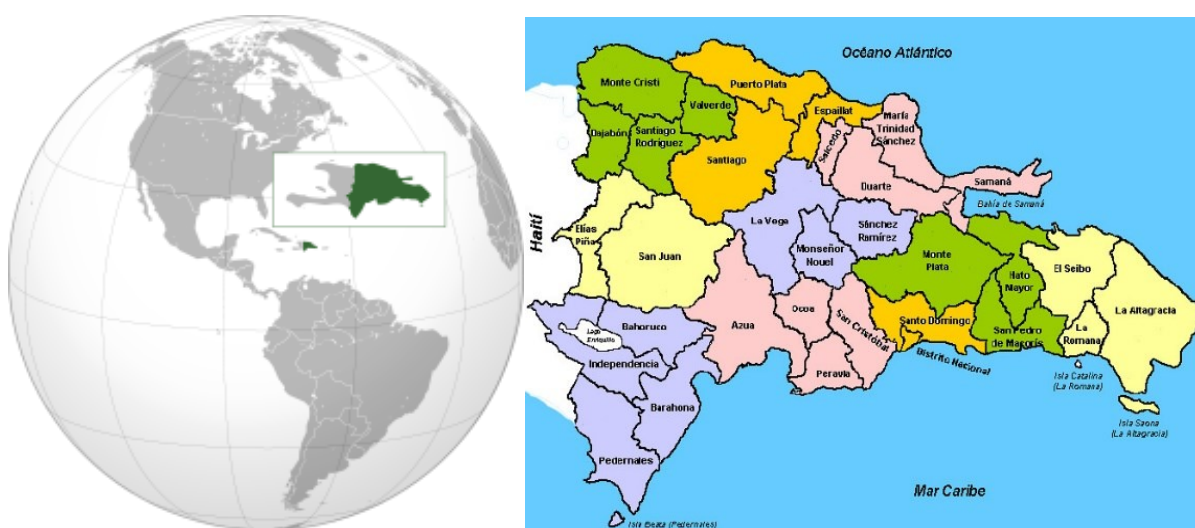
4.4 Caracterização do Sistema Educacional Dominicano

La escuela ha de edificar en el espíritu del escolar, sobre cimientos de verdad y sobre bases de bien, la columna de toda sociedad, el individuo.

(Eugenio María de Hostos)

A República Dominicana é um país geograficamente localizado na região do Caribe e que junto a Cuba, Jamaica, Haiti e Porto Rico, compõem o que se conhece como as Grandes Antilhas, as quatro ilhas maiores na região. A ilha de São Domingos, conhecida também como a Hispaniola ou Espanhola é o território compreendido entre a República Dominicana e a vizinha República do Haiti. A Figura 4 apresenta a localização geográfica do país no continente americano.

Figura 4 - Localização político-geográfica da República Dominicana



Fonte: Compilado pela autora.²⁰

A língua oficial falada é o espanhol e tem uma considerável população que também fala inglês devido à quantidade de turistas que, pela atração natural do destino e localização geográfica, vão ao país cada ano. A extensão superficial do país é de 48.310,97 km², contando com uma divisão política e administrativa de um Distrito Nacional e 31 províncias, 155 municípios e 231 distritos municipais (REPÚBLICA DOMINICANA, 2012b).

Segundo os dados fornecidos pelo Relatório Mundial sobre a Deficiência (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012, p. XI), “mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo convivem com alguma forma de deficiência, dentre os quais cerca de 200 milhões experimentam dificuldades funcionais consideráveis”.

²⁰ Montagem a partir das imagens ‘Dominican Republic (orthographic projection)’ e ‘Las Provincias de Republica Dominicana’. Disponíveis em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Rep%C3%BAblica_Dominicana#/media/Ficheiro:Dominican_Republic_\(orthographic_projection\).svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rep%C3%BAblica_Dominicana#/media/Ficheiro:Dominican_Republic_(orthographic_projection).svg) e <http://www.geografiabasicarepublicadominicana.edu.do/pagina-provincias.html>. Acesso em: 06 ago. 2022.

A questão da deficiência na vida das pessoas é uma situação incerta, na maioria das vezes. As pessoas não escolhem nascer ou viver com algum tipo de deficiência que pode ser congênita ou adquirida. Estamos tão focados em nós mesmos que esquecemos que a vida de qualquer um de nós pode mudar em termos de deficiência ou não em tão somente segundos. Por outra parte, embora não convivamos com alguma forma de deficiência, ao nosso redor encontramos pessoas que convivem com ela, sejam de nosso próprio núcleo familiar, vizinhos, amigos etc.

O mesmo Relatório expressa que:

Nos próximos anos, a deficiência será uma preocupação ainda maior porque sua incidência tem aumentado. Isto se deve ao envelhecimento das populações e ao risco maior de deficiência na população de mais idade, bem como ao aumento global de doenças crônicas tais como diabetes, doenças cardiovasculares, câncer e distúrbios mentais. Em todo o mundo, as pessoas com deficiência apresentam piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor, e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência. Em parte, isto se deve ao fato das pessoas com deficiência enfrentarem barreiras no acesso a serviços que muitos de nós consideramos garantidos há muito, como saúde, educação, emprego, transporte, e informação. Tais dificuldades são exacerbadas nas comunidades mais pobres. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012, p. XI).

No caso da República Dominicana, o Escritório Nacional de Estatística (ONE – sigla em espanhol para *Oficina Nacional de Estadística*) do país, no ano de 2010, realizou o mais recente censo da população onde foram registradas um total de 9.445.281 pessoas (REPÚBLICA DOMINICANA, 2012b). No que diz respeito às pessoas com algum tipo de deficiência, o ONE destaca as estatísticas realizadas por meio da Enquete Nacional de Lares de Propósitos Múltiplos (ENHOGAR – sigla em espanhol para *Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiplos*) de 2013, criada pelo mesmo ONE, e informa que nesse ano as estatísticas foram as seguintes, segundo o tipo de deficiência na população: deficiência física-motora = 402.661; visual = 268.594; intelectual = 150.397; auditiva = 97.735; e da fala = 84.259 (REPÚBLICA DOMINICANA, 2014). É importante salientarmos que para o 70% da população com deficiência nesse ano, o nível de escolarização mais alto alcançado por eles foi o básico ou o primário, o que vem a corroborar o anteriormente informado no Relatório Mundial sobre deficiência (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012) ao fazer ênfase nas barreiras que encontram estas pessoas nos espaços públicos, seja na saúde, nas escolas, no transporte, emprego, dentre outros.

Em matéria educacional, a *Ley* nº 66/1997 é a lei geral da educação dominicana e na qual estão expressos: os princípios e fins da educação; a função do Estado em matéria da educação; a estrutura acadêmica do sistema educacional; a qualidade da educação, dentre outras considerações, pois, como estabelece no seu Art. 1º, do título I, capítulo I, “a presente lei garante o direito de todos os habitantes do país à educação” e faz ênfase em especificar, no capítulo II, alínea *a* do Art. 4º, que “a educação é um direito permanente e irrenunciável do ser humano” (REPÚBLICA DOMINICANA, 1997, p. 1 e 2, tradução de Florisa Brito).

No que concerne à educação escolar, faz-se necessário apontarmos, num primeiro momento, a estrutura do sistema educacional para podermos ter uma compreensão mais abrangente de como são realizados outros processos dentro desse sistema, especificamente no que respeita às estratégias de inclusão que no país estão sendo desenvolvidas.

A estrutura acadêmica do sistema educacional dominicano, “o esquema organizacional adotado pelo Estado Dominicano para cumprir com a função da educação” (REPÚBLICA DOMINICANA, 1997, p. 10, Art. 27, tradução de Florisa Brito), é apresentada no título II, capítulo I, Arts. 27 a 57, sendo que o Art. 31 explicita que essa estrutura é organizada em função de níveis, ciclos, graus, modalidades e subsistemas (REPÚBLICA DOMINICANA, 1997).

O entendimento de cada um destes elementos que compõem a estrutura acadêmica do sistema educacional dominicano é definido na legislação como:

- A. **Nível educacional**, é cada uma das etapas da estrutura educacional que está determinada pelo desenvolvimento psicofísico dos estudantes e suas necessidades sociais. O sistema educacional compreende os níveis; Inicial, Básico, Médio e Superior;
- B. **Ciclo educacional**, é o conjunto articulado de graus, cursos e anos em que se organiza o nível educacional, com caráter propedêutico ou terminal, com objetivos, características e orientações específicas que se correspondem com o desenvolvimento psicofísico do educando e a gradação do currículo.
- C. **Grau** é o conjunto articulado de tempo em que se divide um ciclo educacional e que se corresponde com a organização e sequência correlacionada de conteúdos do currículo.
- D. **Modalidade**, ao conjunto de opções diferenciadas e especializadas em que pode se organizar um nível educacional com a finalidade de atender às necessidades de formação de recursos humanos especializados.
- E. **Subsistema educacional**, ao conjunto de programas educacionais em que pode ser desenvolvido um tipo de educação que possui populações de alunos específicos, definidos pelas suas idades ou por suas excepcionalidades. (REPÚBLICA DOMINICANA, 1997, p. 11-12, tradução de Florisa Brito).

Na República Dominicana, em matéria educacional é o Conselho Nacional de Educação e Cultura “o organismo máximo de decisão em matéria de política educacional e junto ao

Secretário de Estado de Educação e Cultura é o encarregado de estabelecer a orientação geral da educação dominicana em seus níveis de competência”, segundo fica apresentado no título III, capítulo II, Art. 76 da *Ley* nº 66/1997 de Educação (REPÚBLICA DOMINICANA, 1997, p. 26, tradução de Florisa Brito).

Como parte dessa responsabilidade do Conselho Nacional de Educação, como atualmente é chamado, no ano de 2013 foi disposta a *Ordenanza* nº 03/2013, por meio da qual se modifica a estrutura acadêmica do Sistema Educacional Dominicano, estabelecendo três níveis educacionais de seis anos cada um, subdivididos em dois ciclos de três anos cada um, que entraram em vigência por etapas (REPÚBLICA DOMINICANA, 2013). Observa-se, a partir da promulgação desta *Ordenanza*, uma reorganização da estrutura acadêmica, sendo que anteriormente se contava com quatro níveis educacionais em lugar de três.

Essa modificação da estrutura organizacional do Sistema Educacional Dominicano, veio por meio do objetivo do que eles consideram como mudanças significativas a procura de uma estrutura mais coerente com as etapas do desenvolvimento evolutivo das crianças e dos adolescentes. Consideraram, também, que essa modificação, por sua vez, “apresenta coerência em relação à Classificação Internacional Normalizada da Educação” (CINE – sigla em espanhol para *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*), sendo que a partir dessa modificação também seria “muito mais simples e direto comparar as estatísticas e os resultados de avaliações e investigações educacionais entre países diferentes” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2013, p. 1, tradução de Florisa Brito).

Para entendermos melhor esta nova estrutura, consideramos a elaboração de um quadro que nos permita fazê-la mais compreensível e que apresentamos no Quadro 3.

Quadro 3 - Estrutura do Sistema Educacional Dominicano após *Ordenanza* nº 03/2013

Níveis e subdivisões		Duração	Faixa etária	
Nível Inicial	1º Ciclo (3 anos) 0-3 anos	2º Ciclo (3 anos) 3-6 anos	6 anos	Crianças de 0-6 anos de idade
Nível Primário	1º Ciclo (3 anos) 1º-3º graus	2º Ciclo (3 anos) 4º-6º graus	6 anos	Crianças de 6-12 anos de idade
Nível Secundário	1º Ciclo (3 anos)	2º Ciclo (3 anos)	6 anos	População entre os 12-18 anos de idade
	Modalidade Acadêmica			
		Modalidade Técnica Profissional		
		Modalidade em Artes		

Fonte: Elaborado com base na *Ordenanza* nº 03/2013 (REPÚBLICA DOMINICANA, 2013).

A partir do Quadro 3, observa-se que desde o nascimento das crianças, o Estado dominicano pretende fornecer a elas formação acadêmica. Construindo as instituições escolares

para a devida aprendizagem ou assistência até os 18 anos de idade que é quando legalmente os dominicanos são considerados maiores de idade, podendo exercer o direito ao voto e participar de forma responsável e compromissada nos mais diversos setores da sociedade.

Em todos os níveis do sistema educacional dominicano, a partir do começo da *Ordenanza* nº 03/2013, compreendem dois ciclos organizados em três anos e graus. No caso do nível secundário, no que diz respeito às modalidades oferecidas nesse nível, encontramos que a modalidade acadêmica é comum a ambos os ciclos, mas a partir do segundo ciclo a opção pela modalidade a ser cursada por parte dos alunos fica à mercê da opção que mais chame a sua atenção ou bem a partir das condições e existências de instituições secundárias que ofereçam tais modalidades, já que o “cardápio” das modalidades está previamente determinado e apresentado em algumas províncias e municípios do país.

No que se refere ao público da Educação Especial, a *Ordenanza*, no seu Art. 5º, afirma que reconhece à Educação Especial como subsistema educacional, assim como, também, à educação de adultos (REPÚBLICA DOMINICANA, 2013). Essas mudanças são incorporadas a partir de critérios de flexibilização e coerência com a sua natureza (REPÚBLICA DOMINICANA, 2013).

A partir dessa *Ordenanza* não é possível entender como se realizam esses procedimentos, razão pela qual foi apresentado um breve histórico da institucionalização da Educação Especial no país.

5 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TECENDO FIOS QUE “DESMASCARAM VERDADES”

A educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar.

(GONÇALVES, 2005, p. 13)

Nesta seção, este trabalho propõe-se a analisar como é apresentada, discursivamente, a inclusão das PcD nos documentos legais que constituem o marco legal da educação inclusiva na República Dominicana, dentre eles: a *Orden Departamental* nº 03/2008, que modifica as Diretrizes Nacionais para a Educação Inclusiva, estabelecidas mediante a *Orden Departamental* nº 24/2003; e a *Orden Departamental* nº 04/2018, que normatiza os serviços e estratégias para os estudantes com necessidades específicas de apoio educacional, conforme o currículo estabelecido.

Enquanto mais estudantes matriculados aparecem nas escolas comuns, com o sem condição de deficiência, que são as que recebem 4% do Produto Interno Bruto (PIB) no país, o capitalismo logra seus benefícios, procurando tirar vantagem desse TODOS, tendo em vista que os maiores investimentos são realizados em nível de setor público, onde se apresenta o Estado como provedor e como quem precisa satisfazer as necessidades básicas da população.

Conforme explicado na segunda seção desta tese, utiliza-se o referencial teórico foucaultiano para analisar os textos legais anteriormente indicados, buscando entender a ideia de inclusão que foi abraçada, tendo em vista o interesse social divulgado para construir uma escola para TODOS. Os conceitos-ferramentas vistos anteriormente são trazidos à discussão, procurando realizar uma análise sustentada epistemologicamente.

Para a análise, reproduzem-se alguns dos artigos das fontes documentais, que estão relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa, analisando quais são os discursos que se encontram articulados neles, com base nos conceitos-ferramentas já discutidos: norma, normal/anormal, normalização, estratégias biopolíticas e governamentalidade.

Antes de iniciar as análises propriamente dita, tecem-se algumas considerações sobre as políticas públicas e sobre aquilo que aspiram ser, enfatizando que esta seção está dividida em três subseções.

5.1 Compreendendo as políticas públicas: assumindo um posicionamento crítico

Situando-se como professora e agora como pesquisadora em formação (ainda que esta tese não seja um documento propriamente didático), a autora desta tese entende que é importante e necessário realizar, neste trabalho, sem pretender ser muito exaustiva, uma descrição dos fundamentos que constituem as políticas públicas em matéria educacional.

As políticas públicas sociais, em sentido geral, são documentos que pretendem expressar as vontades sociais “coletivas”²¹, direcionadas à resolução de diversas situações propostas para a melhoria das condições de vida das pessoas. Em matéria educacional não é diferente, tendo em vista que se trata de documentos que afetam diretamente a instituição escolar. Portanto, uma leitura superficial é insuficiente para entender o que está por trás de toda a política educacional, assim como é necessário ver além, nas entrelinhas de documentos que têm tanto peso, como é o caso dos textos legais.

Em seu texto sobre “Políticas Educacionais: questões e dilemas”, Ball e Mainardes (2011) enfatizam que as políticas não são fixas e imutáveis, mas sujeitas a interpretações e podendo ser compreendidas como respostas aos problemas sociais. “As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas)” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

Quando faz referência ao conceito de política pública, Oliveira (2010, p. 93) expressa que, sob o ponto de vista etimológico, “refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. [...]. De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado”.

Devido a seu plano de fundo histórico e aspectos etimológicos, as políticas públicas carregam em si características que merecem especial destaque, como é o caso de procurarem a participação do maior número de pessoas que tomem decisões sobre determinados assuntos sociais. Assim é, porque a política pública se aproveita da condição de liberdade do ser humano, procurando configurar um discurso de que podemos definir juntos os rumos da sociedade e, deste modo, estabelece e consolida discursos de “verdades”.

As políticas públicas são ações do Estado, que procuram atender as demandas sociais e, conforme citação acima, subentende-se que isto implica a coparticipação da sociedade no processo de elaboração de tais políticas. É também por isto que não cabe assumir uma atitude

²¹ Os documentos não são neutros, por isso, tampouco as políticas públicas o são. Elas carregam em si motivações e interesses direcionados a uma luta constante, de maneira que, ao ler nas entrelinhas, pode-se questionar se, de fato, pretendem ter como foco a população como coletividade, isto é, o bem-estar social, o bem no coletivo de instituições/empresas etc., às quais, muitas vezes, procuram favorecer com determinados benefícios.

passiva diante das profundas transformações que vem apresentando o Estado, de maneira específica em matéria educacional. Diante das transformações sociais que acontecem, os analistas das políticas públicas precisam ter em mente que “a política vem se tornando cada vez mais uma *commodity*, uma mercadoria a ser comprada e vendida, vista como uma oportunidade de lucro. Os fluxos da política são também fluxos do discurso — metalinguagens que orientam pessoas a viver como pessoas” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13, grifo dos autores).

Isto faz pensar na não-neutralidade dos documentos, especialmente no que diz respeito às políticas públicas educacionais, levando em conta que se apresentam como documentos de “verdades”, mas que, sem dúvida alguma, procuram, como expressam os autores supracitados, oportunidades de lucro.

O ser humano, à medida que cresce e se desenvolve, vai construindo uma visão sobre o mundo, influenciado constantemente por discursos, ideologias e outros fatores, tais como: o contexto em que se encontra, a cultura, os valores morais e religiosos, a educação que recebe em casa e também em diversos ambientes de escolarização. Essa cosmovisão não ocorre por acaso, senão que, às vezes, está condicionada por alguns dos fatores anteriormente indicados.

No campo da pesquisa não é diferente. No momento de iniciar o trabalho, o pesquisador, como apresenta Tello (2012), toma uma série de decisões, baseado naquilo que entende como correto, eficaz, interessante e assim por diante; de acordo com seu objeto de estudo, que está previamente definido mediante uma seleção realizada, muitas vezes, a partir de motivos pessoais, laborais, educacionais, de formação, dentre outros.

Nesse sentido, o autor acima citado propõe a necessidade de descrever e desenvolver a categoria denominada epistemologia na política educacional, com o objetivo de que todo pesquisador, cujo interesse pelo tema o faça se posicionar epistemologicamente, de maneira que, ao decidir pela realização do estudo, traga evidências com as quais fundamente a sua pesquisa. Por conseguinte, o referencial foucaultiano foi tomado como fator preponderante para o posicionamento epistemológico que esta pesquisa adota para analisar os dados.

Tello (2012) tem observado uma ausência do posicionamento epistemológico, por parte de autores nos trabalhos na área da política educacional, pois, na maioria dos casos, as investigações se tornam meramente descritivas e, em outras oportunidades, ocorre uma falta de explicações acerca do posicionamento adotado. Por esta razão, o autor tem defendido uma urgente necessidade de que o pesquisador estabeleça e deixe explícito o referido posicionamento.

Tello (2012, p. 55, tradução de Florisa Brito) indica a necessidade de haver “posicionamentos explícitos na investigação em política educacional, pois sua ausência depõe

contra a solidez e coerência do processo de investigação” e, além do mais, trata-se do posicionamento político do pesquisador. Daí conceber-se este enfoque epistemológico como uma coluna vertebral desta investigação, por estar no campo das políticas educacionais.

Nesta pesquisa, assume-se como posicionamento epistemológico os pressupostos foucaultianos a partir da obra do referido autor “Vigiar e Punir”, como indicado ao longo deste estudo, com o objetivo de utilizar os pressupostos desse autor para entender a política educacional dominicana, em matéria de educação inclusiva, isto é, os textos legais que direcionam as pretensões que existem no país nesse âmbito.

Como enfatiza Henning (2009), é necessário estranhar a escola que nos foi dada, por isto devemos “estranhar” os documentos que, como no caso da política educacional, têm sido estabelecidos como documentos de verdades, tendo em vista que estabelecem não apenas o comportamento de todos os atores envolvidos, como também as formas de ser e estar na escola, a gestão dos chamados recursos humanos, as aprendizagens, as estratégias para que os escolares aprendam, enfim, todos os processos que devem ser considerados para que a finalidade da escola, como instituição normalizadora, segundo a concepção de Foucault (2002), seja concretizada.

Considerando que é preciso estranhar a escola tal e qual nos foi entregue, questionar suas formas de ser e comportar-se com os educandos que a ela chegam, é com esse mesmo espírito que se cabe questionar os documentos que nos foram entregues, tendo em vista que a escola é uma instituição estratégica que obedece a ordens discursivas maiores, expressas em documentos. Em outras palavras, as políticas educacionais se efetivam, dia após dia, no cotidiano escolar. Isto é tão arraigado, que acabamos por atuar como autofiscalizadores e cofiscalizadores da norma, vigiando a nós mesmos e uns aos outros.

No caso da República Dominicana, as políticas públicas em educação buscam concretizar o direito de TODOS à educação, velando pela garantia de acesso e permanência dos escolares na instituição de ensino, como um espaço regido por leis, decretos, ordenanças, diretrizes, currículos e outros documentos. Desta forma, pode-se observar que as políticas públicas são regidas por vontades governamentais seja de certos grupos ou classes sociais, ao expressar normativas e obrigações.

As políticas públicas em matéria educacional definem até os mínimos detalhes do que os professores devem saber, conhecer e aplicar para que, como é estabelecido no próprio documento, seja realizada uma educação inclusiva de qualidade, com o uso “criterioso” dos serviços e estratégias para os estudantes com NEAE, conforme o currículo estabelecido.

As políticas, focalizando os mínimos detalhes, podem estar orientadas a aspectos como: o censo de escolares no estabelecimento, sua distribuição por idades, por níveis, por graus, por níveis de desempenho e/ou meritocracia; podem fazer referência aos registros que devem ser mantidos a respeito do domicílio dos escolares e informações detalhadas sobre a vida dos pais, dentre outras questões. Evidenciam-se intencionalidades políticas, um agir premeditado, porque é disto que se trata na política: de projetar, à luz das políticas públicas, as intencionalidades de processos de subjetivação pelos quais é necessário que os escolares passem.

Em resumo, a fim de mostrar, nesta pesquisa, uma visualização do que a política de educação inclusiva na República Dominicana traz, são apresentados alguns dos excertos dos textos legais do país, com o objetivo de identificar a ideia de educação inclusiva que há por trás, nas entrelinhas dessa legislação; para posteriormente desenvolver análises e discussões a partir do referencial foucaultiano.

Silva e Henning (2014) apontam que Foucault concentra seu trabalho no nível do que foi dito. Segundo as autoras, “o dito pode ser entendido ou chamado de enunciação. Assim, as enunciações são todas as ‘coisas ditas’ sobre algo” (SILVA; HENNING, 2014, p. 846, grifo das autoras).

A pretensão que se tem em mente ao realizar estas análises “é entender no que constituem tais políticas e quais são alguns dos efeitos que elas causam na população como um todo” (SILVA; HENNING, 2014, p. 847). Por esta razão, o foco da atenção está no âmbito do que é expresso discursivamente nesses documentos.

Nos processos analíticos sobre os quais se concentra este estudo, em consonância com o que assinalam Silva e Henning (2014, p. 847), “nosso interesse em analisar tais documentos não envolve a atribuição de juízos de valor sobre eles. Não pretendemos apontar se há validade ou não nos processos de inclusão escolar”. Este estudo pretende problematizar o que está sendo expresso no texto legal e as implicações desses discursos na vida dos sujeitos, especificamente quanto às PcD e, por conseguinte, em relação à sociedade em sentido geral.

A seguir, são apresentadas as análises realizadas conforme as perguntas de pesquisa: Qual é a ideia de educação inclusiva que se tem na Rep. Dom. em matéria educacional à luz do marco legal? Quais os saberes envolvidos nesta ideia?

5.2 Orden Departamental nº 03/2008: (re)visitando as bases da Educação Inclusiva na República Dominicana

A educação inclusiva na República Dominicana vem se desenvolvendo a partir de diferentes textos legais que organizam este Modelo em nível nacional. Nesse sentido, iniciamos nossa análise da *Orden Departamental* nº 03/2008, que modifica as Diretrizes Nacionais para a Educação Inclusiva, estabelecidas por meio da *Orden Departamental* nº 24/2003 (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a).

A partir desta nova *Orden*, percebe-se um deslocamento na concepção de formar os estudantes com condições de deficiência. Se antes eles deviam estudar em espaços específicos, essa nova legislação orienta que esse ensino seja oferecido nas escolas comuns, propiciando, assim, uma aprendizagem em conjunto.

Em seu Art. 1º, a legislação dispõe que “todo centro educacional deve acolher [...] todas as crianças e jovens menores de 18 anos em sua diversidade” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 6, tradução nossa). Há, a partir dessa *Orden Departamental*, uma obrigação de como devem ser todas as escolas da Rep. Dom. Isso dialoga com as convenções internacionais das quais a República Dominicana é signatária, como a Declaração de Salamanca, de 1994, que tem como princípio orientador:

[...] que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Elas devem acomodar crianças com deficiência e crianças superdotadas, crianças que vivem nas ruas e crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou áreas desfavorecidas ou marginalizadas. (UNESCO, 1994, p. 6, tradução nossa).

Acompanhado da obrigação que a lei apresenta e que as escolas têm de ser inclusivas, junta-se a essa ação de acolhimento outro dever que é “valorizar todas as crianças e jovens menores de 18 anos” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 6, Art. 1º, tradução nossa). No texto da *Orden Departamental*, apresenta-se um apelo ao que o ser humano ou a escola devem fazer, neste caso, *acolher e valorizar*. Esses discursos de acolhimento e valorização do Outro, são falácias, expressas especificamente, como discursos com uma roupagem de consciência, como um projeto humano que promove a abertura ao Outro a despeito de suas condições e características de qualquer natureza. Referindo-se a essa abertura ao outro, Henning e Lockmann (2013, p. 542) salientam que esse discurso tem sido enfatizado de tal forma que busca reforçar a ideia de “[...] estar abertos ao Outro para sermos tocados, desde que o que nos toca conspire a favor do bem e da ordem”. Por sua vez, tais posicionamentos ocorrem desconsiderando, neste caso, os dispositivos de governamentalidade do qual as pessoas estão

submetidas. Nestes contextos, é possível perceber as marcas/técnicas de apagamento dos lastros do capitalismo, nos quais não se evidencia que a captura desse outro é parte dos mecanismos de assujeitamento e objetivação decorrentes do modelo capitalista neoliberal.

Esse desejo de acolher e valorizar a todos, de estar disponível para o Outro, nas palavras de Henning e Lockmann (2013, p. 54), “[...] não é uma proposta de todos ou uma proposta originária de alguém que pensa no bem social, mas uma ação moral gerada pela própria Modernidade”. Não é novidade na contemporaneidade que as atuais políticas educacionais de educação inclusiva costumam se apresentar com o *slogan* de acolher a todos, pois a intenção é de abarcar a todos para adentrar aos setores de produção e consumo.

Ao expor as razões pelas quais ninguém deve ser excluído, a legislação reconhece alguns dos rótulos e/ou características pelas quais muitas pessoas foram excluídas da sociedade e, neste caso específico, da escola. Entre as razões pelas quais uma pessoa pode ser excluída, a *Orden* sob estudo indica que estas podem ser por razões de “gênero, origem social, cultura, etnia, religião, idade etc.”, bem como uma segunda classificação que implica a condição pessoal/individual, como “[...] diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, capacidade, interesses, motivações, forma de se relacionar, deficiência ou superdotação” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 6, Art. 1º, tradução nossa).

Chama nossa atenção que a *Orden Departamental* nº 03/2008 enfatize que ninguém pode ser excluído por ter “[...] diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, capacidade” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 6, Art. 1º, tradução nossa), porém, o Art. 3º discrimina contra aqueles que deveriam estar matriculados em centros de Educação Especial, que são os “alunos com necessidades educacionais especiais associadas a deficiências profundas e múltiplas”. Isso nos faz pensar que a escola tenta desenraizar a selvageria dos alunos, o que escapa ao controle delas, para normalizá-los. No que diz respeito isso, Valeirão e Oliveira (2009, s/p) afirmaram que “[...] o bom selvagem é aquele que está apto a aprender, levando em conta sua natureza educável”. Também nos faz pensar o quanto a Sociedade de Normalização dispõe de recursos, meios, apoios e estratégias – algumas das terminologias que a própria legislação utiliza – na busca por essa ordem e perfeição tão almejada, mas ainda não alcançada devido às anormalidades existentes em alguns alunos.

Em relação à escolarização das PcD, é preciso lembrar que não existem escolas homogêneas, partimos de uma diversidade humana evidente em todos os sentidos da palavra. Em uma sala de aula, por exemplo, nem todos aprendem o mesmo conteúdo ou no mesmo ritmo, porém, podemos inferir que a intenção da escola inclusiva, aqui apresentada, busca, nesse

momento de isolamento dos alunos, por meio de apoios e estratégias específicas, docilizar e, só assim, normalizar aqueles que exigem outros investimentos.

Tanto a arte das distribuições quanto a organização das gêneses referida por Foucault (2002) implicam separar para ensinar, conhecer, governar. No caso da arte das distribuições, por exemplo, podemos observar que cada indivíduo recebe seu lugar, ação muito típica da escola, porém, isso também dialoga com a organização das gêneses pois, apesar de ser concedido a cada indivíduo o seu lugar, cada um é separado por um tempo e um espaço definidos para sua docilização. Nesta organização existe um controle do tempo e um controle das ações que os reclusos nestes centros devem realizar, todos estes processos que estão explicitados na o *Orden Departamental* nº 04/2018, que abordaremos mais adiante.

Prosseguindo com as análises, observa-se uma compreensão do que significa ser uma escola inclusiva que vai além do que alguns documentos legais e não legais estabelecem ao se referir, em alguns casos, à inclusão das PcD nos espaços escolares, não incluindo outras que, por motivos diversos, como a própria legislação expõe, acabam sendo excluídas.

Da mesma forma, a *Orden* Art. 1 garante “acesso, permanência e progresso no sistema educacional” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 6, tradução nossa). O acesso à educação é um dos princípios da escola inclusiva. Silva (2019) afirma que qualquer política de educação inclusiva deve se basear em quatro princípios fundamentais: democratização e universalização; acessibilidade e flexibilidade. Assim, a *Orden* deve expressar seu compromisso de garantir uma escola em que o acesso a ela seja assegurado sem excluir ninguém, por qualquer motivo.

Outro aspecto importante que, a nosso ver, merece ser destacado, é justamente o que nos lembra Lopes (2009, p. 159) quando afirma que “[...] nas sociedades disciplinares, a norma é o que se estabelece primeiro; a partir dela, demarcam-se o normal e o anormal”. A *Orden* nos permite estimar que o essencial e ideal é que todos estejam juntos de modo que, ao estar todos juntos, só assim possamos separar o normal do anormal²². No caso da escola inclusiva, o normal é que os alunos estejam em sala de aula participando junto com os demais. São considerados anormais aqueles que não participam e fazem no mesmo ritmo que os demais, que são justamente aqueles rótulos que a *Orden* expõe no Art. 1º e os quais será necessário investir mais recursos, apoios, estratégias e toda uma logística para a consecução do objetivo de normalizar.

Apesar da legislação promover uma escola na qual “todos aprendam juntos”, nota-se que, embora o Art. 2º estabeleça que aqueles que “[...] têm necessidades educacionais

²² Esse movimento pode ser entendido como uma forma de ação escamoteada que acaba por legitimar a exclusão.

específicas derivadas ou não de deficiência” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 7, tradução nossa) devem ser educados em escolas regulares, o Art. 3º especifica, sobre os quais um maior investimento deve ser feito, que:

apenas serão matriculados em Centros de Educação Especial os alunos com necessidades educativas especiais associadas a deficiências profundas e múltiplas após avaliação psicopedagógica e se for determinado que não é conveniente que sejam atendidos em escolas regulares de ensino. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 7, tradução nossa).

Os processos de disciplinamento e normalização são observados quando a legislação define quem deve ser matriculado nos centros de Educação Especial. Podemos observar, portanto, um tipo de controle que implica um olhar “[...] cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (FOUCAULT, 2002, p. 135, tradução nossa) e onde os corpos submetidos aos métodos de disciplinamento poderiam ser divididos em setores. Ao utilizar a palavra “apenas”, a legislação abre exceção para um caso que parece fugir da norma e/ou controle das escolas regulares, isto é, aqueles alunos com NEE “[...] associados a deficiências profundas e múltiplas” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 7, Art. 3º, tradução nossa).

Esse interesse em educar alguns alunos “específicos” em espaços “específicos” nos faz pensar nos estudos genealógicos realizados por Foucault (2002) em “Vigiar e Punir”, pois, na referida obra, o autor expõe a origem das diferentes figuras e/ou personagens a quem se buscou aplicar determinados conhecimentos corretivos em instituições disciplinares ou sequestradoras, como ressalta o referido autor. Nesse caso, podemos pensar no “*individuo a corrigir*” ao qual Acevedo (2015, p. 3, tradução nossa) se refere como sendo “[...] fruto da normatividade, das técnicas disciplinares do final do século XVII e início do XVIII”. Trata-se de um indivíduo que se forma a partir da aplicação de um conjunto de normas que buscam levá-lo a conviver com outros em escolas regulares ou comunidades escolares.

Cabe ressaltar que a legislação não menciona o nome “*individuo a corrigir*”, como explicita Foucault (2002), mas utiliza a terminologia de “alunos com necessidades educacionais especiais” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 7, Art. 3º, tradução nossa).

Como havíamos indicado, aparentemente é difícil para nós, não queremos chamar ou nos referir a Outros sem usar rótulos, sem mencionar características físicas, intelectuais, ideológicas, acadêmicas etc. do Outro, especialmente aquelas características que escapam à nossa compreensão do que é normal. Características muitas vezes com certa carga semântica negativa, nesse caso, referente às PcD, de modo que, ao fazê-lo, esses processos produzem mecanismos para o exame minucioso de detalhes da vida das pessoas, dando visibilidade à

necessidade de implantar ordem, perfeição e o modelo ideal no mundo moderno (SILVA; HENNING, 2014).

Algo que também nos chama a atenção é que a legislação legitima aqueles que exigem reforços excepcionais, tornando-se, assim, em discursos verdadeiros sobre o lugar desses Outros que exigem investimentos excepcionais. Como indica Canário (2006, p. 39), a escola de hoje silencia aqueles comportamentos considerados anormais que são muito evidentes, pois o costume é observar a escola do ponto de vista de quem tem poder e saber, porém, é ignorado “o ponto de vista daqueles que são sujeitos de aprendizagem”.

Na mesma perspectiva do Art. 3º, o Art. 7º destaca que será realizada uma avaliação psicopedagógica, que se apresenta como ponto de partida e de chegada para o que chamam de “resposta educativa relevante” ao definir os “meios, materiais e apoios psicopedagógicos correspondentes” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 7, tradução nossa).

Este documento reflete, em diversas ocasiões, uma perspectiva de educação inclusiva onde as disciplinas de raiz ‘psico-’ têm um poder-saber determinante sobre a vida do Outro. Como expressa Acevedo (2015), é que o discurso da Psicologia passou a fazer parte dos saberes que deveriam reger o ato educativo pois, como diz Foucault (2002, p. 179, tradução nossa), “[...] todas as ciências, análises ou práticas com radical ‘psico-’ têm seu lugar nessa inversão histórica dos processos de individualização”. O saber da Psicologia é o saber predominante no momento da elaboração deste documento legal, pois é por meio desse saber que se determina quem aprende e a que ritmo, com quais estratégias, meios, materiais e apoios. Isso se deve ao fato de que “[...] o modelo de orientação educacional assumido no sistema educacional dominicano é o psicopedagógico, cujos princípios integram prevenção, desenvolvimento, intervenção social e atenção à diversidade” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 3, tradução nossa).

Esse interesse em *prevenir, desenvolver, intervir e cuidar* é típico de uma sociedade que desde muito cedo busca a normalização de seus cidadãos e/ou moradores, o que também é buscado na escola. Isso reflete claramente um desejo implacável de perfeição e ordem, conforme indicam Silva e Henning (2014). A ordem desejada é que todos nós possamos agir com celeridade, responder prontamente ao que nos é pedido, permanecer na vanguarda e nas inúmeras ações herdadas da Modernidade, ou seja, que sejamos o mais homogêneos possível, com atitudes e comportamentos adequados às características da sociedade em que vivemos.

Da mesma forma, a Psicologia é o saber científico que respalda essa legislação, pois, em repetidas ocasiões, a figura do psicólogo nos centros é apresentada para definir as

estratégias, apoios e recursos para influenciar no Outro, como pode ser corroborado com a leitura do Arts. 3º, 7º, 9º, 11 e 24 (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a).

No Art. 9º, por exemplo, podemos encontrar os atores envolvidos no processo de oferta de apoios psicopedagógicos, cuja equipe é composta “[...] pelo professor(a) da turma, pelo(a) orientador(a) e/ou pelo(a) psicólogo(a) e outros profissionais considerados como parte do centro” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 7, tradução nossa). Observa-se que a legislação define e determina quem pode aplicar determinados apoios a determinados alunos.

A avaliação psicopedagógica se apresenta como o grande regime de verdade, tendo em vista ser um documento que determina os saberes da Psicologia e da Psicopedagogia, respectivamente. Como coloca Henning (2021, informação verbal)²³, “[...] a ciência hoje é considerada infalível porque ao administrar ou governar nosso cotidiano, acaba por constituir um grande regime de verdade”.

A ideia de escola inclusiva, como podemos verificar no documento, é uma escola onde todos participam e aprendem, respondendo à diversidade de “necessidades, interesses e estilos de aprendizagem e que favorecem a aprendizagem cooperativa”. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 7, Art. 5º, tradução nossa). No entanto, para que todos aprendam juntos, é necessário recorrer a exames, como a avaliação psicopedagógica, que o documento faz referência em vários momentos, para aqueles com condições específicas e sobre os quais já tenha sido emitido um veredicto ou diagnóstico, sendo que “[...] a escola se torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha toda a duração do processo de ensino” (FOUCAULT, 2002, p. 173, tradução nossa).

Podemos observar a utilização de diversos instrumentos por parte do poder disciplinar para aplicação da disciplina aos corpos, nesse caso, observamos a execução da arte das distribuições e, também, do exame. Nesse sentido, o Art. 3º, ao qual já nos referimos, mostramos um exemplo de aplicação da arte das distribuições, o que implica que cada indivíduo deve ter o seu lugar e, no caso de estudantes com PcDs “[...] associadas à deficiência profunda e múltipla”, seu lugar é o centro de Educação Especial para que só assim, após avaliação psicopedagógica, possam, posteriormente, oferecer-lhes uma vaga nas escolas regulares (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 7, tradução nossa).

Após esse processo de distribuição dos corpos, observamos a aplicação de outro instrumento, o Exame, que “[...] combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um olhar normalizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar e

²³ Fala da Prof.^a Dr.^a Paula Corrêa Henning no curso *online* “Escolas, corpos e disciplinamento”, do Instituto Racionalidades, em abr. 2021.

castigar. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade, mediante a qual os diferencia e os sanciona” (FOUCAULT, 2002, p. 171, tradução nossa). A avaliação psicopedagógica que a legislação nos apresenta é um instrumento que busca classificar os alunos com condições que vão além das faculdades dos professores e demais atores envolvidos para trabalhar com suas anormalidades na escola comum.

Para que o processo de inclusão se torne realidade, observamos que é necessário que os alunos com NEE possam passar um determinado período de suas vidas em centros específicos de escolarização, para, só assim, serem incluídos em escolas regulares. Isso também nos faz pensar na organização das gêneses à qual Foucault (2002) se refere como um dos elementos do poder disciplinar.

É importante destacar que o termo citado nessa legislação para se referir àqueles alunos que necessitam de atenção diferenciada é alunos com Necessidades Educacionais Específicas. Essa terminologia vem se modificando ao longo dos anos, sendo que a *Ordenanza* nº 04/2018 a concebe como Necessidades Específicas de Apoio Educacional.

Uma cultura de participação e colaboração é concebida entre todos os envolvidos no processo educativo com base no texto legal, tanto que se dispõe que os apoios que serão concedidos aos portadores de NEE serão oferecidos com o objetivo de que todos possam participar e colaborar para alcançar o aprendizado em sala de aula (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 6, Art. 5º e 8º, tradução nossa). No entanto, a partir do que a mesma legislação nos permite ver e apreciar, mais explícito na *Ordenanza* nº 04/2018, esses apoios e meios têm sido apresentados com o objetivo de trazer à norma para aqueles que fogem de seu controle e vigilância (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, 2018a). Desta forma, podemos inferir que todos os apoios direcionados às pessoas com NEE são combinados para atingir o objetivo de normalização.

Chama a nossa atenção uma das estratégias biopolíticas expressas no documento legal, Art. 24º, pois expõe a criação de:

[...] um sistema de informação para o levantamento de dados sobre a população que apresenta NEE em articulação com o Departamento de Estatística da Educação desta instituição, de forma a ter um melhor conhecimento da população e poder fornecer-lhe o acompanhamento ou apoio psicopedagógico de que necessita. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2008a, p. 6, tradução nossa)

Foucault (2002) nos lembra do controle sobre a vida do Outro ao se referir à aplicação de estratégias biopolíticas na Sociedade de Normalização. Conforme afirmam Lockmann e

Henning (2010), o objetivo é potencializar a vida do ser humano, tornando-o, também, mais produtivo e fazendo com que atenda aos padrões neoliberais.

Por fim, embora pudéssemos continuar expondo outros aspectos da legislação que são evidentes quando a estudamos a partir do referencial epistemológico de Michel Foucault (2002), em síntese poderíamos dizer que, por tudo que a *Orden* nos apresenta, o sucesso da educação inclusiva é um “olhar psicopedagógico”, de prevenção, intervenção e cuidado, três palavras que considero fundamentais na concepção do Modelo de Reabilitação da Deficiência. Embora a frequência da palavra TODOS seja recorrente, observa-se que o próprio texto legal traz informações em si que permitem elucidar que há situações que não foram pensadas para TODOS, pois é preciso fazer ajustes e adaptações, mas sobretudo, o que nos impressiona ainda mais, por ser um documento que promove uma educação em igualdade de oportunidades e equidade, é o quanto se tenta ajustar os Outros para que TODOS participem, TODOS colaborem e o façam nos tempos e formas estabelecidos, sob exames e outras diretrizes que nos fazem questionar de qual educação inclusiva estamos nos referindo.

Da mesma forma, embora alguns autores exponham as bases para a constituição de uma escola inclusiva como processo, observamos que esse processo traz à tona outros processos de normalização que não respeitam essa individualização e particularidade do ser humano, no caso, dos alunos de modo geral e dos alunos com NEE em particular, o que contribui para o fortalecimento dos processos de exclusão, perpetuando esse lugar de ser uma população desfavorecida.

Embora a *Orden Departamental* nº 03/2008 seja a que fundamenta as bases para a educação inclusiva na República Dominicana, há também outra legislação que indica e/ou expõe os serviços, normas, apoios ou estratégias que devem ser utilizados pelos professores, psicólogos ou orientadores para aqueles que necessitam de educação diferenciada e cujas análises são apresentadas na subseção seguinte.

5.3 A ideia de inclusão no texto legal: *Ordenanza* nº 04/2018

Ainda que a República Dominicana tenha assinado documentos internacionais que expressam o desejo pela materialização da inclusão das PcD nos ambientes comuns de aprendizagem, a concretização desses processos no âmbito documental se torna evidente a partir de legislações que têm como objetivo velar pelo cumprimento desses compromissos aos quais o país adere.

Nesse sentido, a *Ordenanza* nº 04/2018 se apresenta como a mais recente política de inclusão em matéria educacional que, no âmbito legal, procura velar para que TODOS os estudantes em território dominicano tenham acesso ao ensino, de acordo com os níveis de aprendizagem (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a).

Estas análises começam pelo título da Ordenança. No próprio título, “*Ordenanza* nº 04/2018 que Normatiza os Serviços e Estratégias para os Estudantes com Necessidades Específicas de Apoio Educacional, conforme o Currículo estabelecido”, é possível perceber que, apesar de tratar-se de uma *Ordenanza* considerada como um dos textos legais que visam à inclusão das PcD, o texto deixa claro que se trata de “serviços e estratégias para os estudantes com...” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 1, tradução de Florisa Brito, grifo nosso).

É importante salientar que esses serviços e estratégias são direcionados para os estudantes com NEE, como expõe a *Orden Departamental* nº 03/2018, a qual já fizemos referência na subseção anterior.

Ao nomear de forma específica o público ao qual a ordenança se direciona, a lei determina quem são os sujeitos que devem receber os serviços derivados desta ordenança e de outros documentos relacionados; e a quem devem ser aplicadas determinadas estratégias, ou seja, aos estudantes com NEAE, neste trabalho entendidos como “os anormais”. São aqueles “sobre” os quais é preciso “atuar”, para obter o produto desejado, isto é, corpos docilizados, corpos normais. Esses corpos, aqui chamados “anormais”, devem ser submetidos a uma variedade de procedimentos na escola, que lhes permitam, como consequência, e como o mesmo documento diz, “facilitar seu desenvolvimento integral e inclusão plena na sociedade”.

Pode-se observar, por conseguinte, uma prática de normalização, que, como indicam Silva e Henning (2014, p. 850), “classifica os sujeitos, colocando-os em determinada posição, a posição de sujeito que deve ser incluído”. De igual forma, a legislação indica, mediante os termos que usa, “que existem indivíduos que merecem mais investimento na tentativa de trazê-los à norma” (SILVA; HENNING, 2014, p. 855).

Na República Dominicana, conforme exposto na terceira seção desta tese, os fundamentos teóricos sobre a educação inclusiva, dos quais se nutrem os documentos nacionais, assim como também podem ser identificados em discursos orais dos gestores educacionais em matéria de inclusão das PcD, estão em consonância com os estudos de Sarrionandia e Homad (2008, p. 1, tradução de Florisa Brito), que fazem referência ao modelo da inclusão educacional como “uma inspiração de todos os sistemas educacionais da Iberoamérica [...] que contribuirá para o desenvolvimento de sociedades mais justas, democráticas e solidárias”. Observa-se, portanto, uma perspectiva de direito, no que expressam os autores; não obstante, embora seja a

mesma perspectiva consagrada nos documentos legais e normativos sobre a matéria, no país, os esforços realizados se encaminham para um diálogo mais próximo do Modelo de Deficiência Reabilitador, como já foi expresso.

O Guia para a realização de Ajustes Curriculares Individualizados estabelece o seguinte:

O desafio é criar uma escola e um ambiente didático nos quais se considere a diversidade como uma oportunidade para o enriquecimento da classe e não como algo que atrapalha a aprendizagem e a participação “dos outros/das outras”, realizando uma separação entre os/as que têm alguma condição específica e os/as que não têm. O enfoque de educação inclusiva considera a diferença como a norma, de tal maneira que cada estudante é especial e tem condições que são diferentes dos outros e das outras. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2017, p. 13, tradução de Florisa Brito).

Ainda que o documento acima referido declare uma abertura às diferenças e à diversidade, observa-se que a *Ordenanza* em análise mostra um discurso diferente, por não aceitar as condições dos estudantes com um entendimento de que são diferentes das dos outros e das outras (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, tradução de Florisa Brito), mas buscando normalizá-los, adequá-los, sendo que essa diferença é um impedimento para alcançar a aprendizagem desejada e, em princípio, para serem incluídos.

A *Ordenanza* nº 04/2018, como um dos instrumentos legais relativos às políticas públicas, apresenta-se como um documento que procura a normalização dos sujeitos, do público ao qual se dirige, ao expor que “normatiza”, ou seja, que estabelece norma(s) (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a). Ao estabelecer norma(s), conseqüentemente, contribui para a normalização dos sujeitos em questão. Uma leitura simples do termo “normatiza” pode fazer pensar que se trata meramente de um discurso que define as ações que devem ser realizadas, por se tratar de um documento legal. Entretanto, ainda que não se trate, neste trabalho, de uma pesquisa na área dos estudos linguísticos, é importante observar que, em dois momentos, encontram-se palavras que nos remetem a “necessidades específicas” e ao “currículo estabelecido”; o que nos faz pensar no que Foucault (2002) expressa, quando faz referência aos saberes/ações especializados que devem ser aplicados às pessoas “anormais”.

Ao nomear os indivíduos a quem se direciona a política, estabelece-se e/ou define-se uma identidade e uma diferença, o que perpetua relações de poder, neste caso, posicionando incluídos (normais) *versus* excluídos (anormais); estes últimos, sendo aqueles sobre os quais é necessário atuar por meio de saberes especializados. Para essa atuação, a escola desempenha um papel fundamental, haja vista que ela tem o poder para certificar quem pode ser incluído e

quem não pode. Como assevera Foucault, o poder se mostra, na atualidade, por meio de diversas instituições disciplinares ou instituições de sequestro, sendo a escola uma delas.

No Art. 1º da *Ordenanza*, lê-se:

Establecem-se as normas para os serviços educacionais de todos os estudantes que apresentam Necessidades Específicas de Apoios Educacionais (NEAE), para que desenvolvam as competências fundamentais e específicas contempladas no projeto curricular, e facilitem seu desenvolvimento integral e inclusão plena na sociedade. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 4, tradução de Florisa Brito).

A pretensão da Ordenança parece radicar no fato de estabelecer, *a priori*, o que os estudantes com NEAE requerem para o desenvolvimento de suas competências fundamentais e específicas; julgando que, ao se verem implicados nessas ações, eles obterão como recompensa seu desenvolvimento integral e inclusão plena na sociedade.

Observa-se que, para que sejam alcançados, tanto o “desenvolvimento integral” como a “inclusão plena”, por aqueles que requerem os serviços e estratégias, é necessário que eles passem por processos de normalização. Não é suficiente que o indivíduo seja ele mesmo; é necessário que se adéque ou, neste caso, que seja adequado por meio de saberes. Isto leva a pensar, conforme indicam Silva e Henning (2014, p. 853), “[...] que o processo de inclusão consiste em uma estratégia de normalização, assumido pelas instituições escolares”. Também leva a pensar que a escola não considera o capital cultural a que faz referência Bourdieu, citado por Oliveira e Cruz (2014), haja vista que, no referido processo, observa o “anormal” e, a partir do que observa, estabelece mecanismos para normalizá-lo, docilizá-lo e convertê-lo em um ser humano útil à sociedade.

[...] sabemos que o sistema escolar ao realizar a seleção dos seus alunos segue a lógica social que prioriza os alunos com mais capacidades, ou seja, aqueles com capitais distintos e superiores. Dessa forma contribui para a reprodução e legitimação do ‘capital cultural’ da classe dominante, pois o aluno que possui esse *background* familiar, esse capital cultural que lhe permite ter referências culturais e conhecimentos e linguagem tidos como legítimos e desejáveis tem uma maior facilidade de assimilar os conteúdos e os códigos escolares. (OLIVEIRA; CRUZ, 2014, p. 1252, grifo das autoras).

A *Ordenanza* em estudo, em seu Art. 2º, estabelece o seguinte:

As Necessidades Específicas de Apoios Educacionais (NEAE) são assumidas como aquelas demandas de apoio e recursos requeridos por qualquer estudante, de forma transitória ou permanente, durante sua trajetória

educacional. Esses apoios e recursos são oferecidos com a finalidade de eliminar ou diminuir as barreiras que limitam seu acesso, participação e aprendizagem na escola. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 4, tradução de Florisa Brito).

Resta evidente, a partir da análise do texto da *Ordenanza* nº 04/2018, que a educação na Rep. Dom. tem como objetivo vigiar constantemente quaisquer “desvios da normalidade” que possam apresentar os escolares, “de forma transitória ou permanente”, em seu processo de aprendizagem (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a). Para alcançar esse objetivo, são utilizadas diversas estratégias biopolíticas, que buscam trazer à norma quaisquer estudantes que requeiram esses apoios ou recursos. Neste movimento se esquadrinha o corpo físico e intelectual dos estudantes para agir sobre eles, objetivando-os e assujeitando aos ditames do poder socioeconômico e político. Entre tais estudantes, encontram-se as PcD.

Ainda que a legislação mencione que essas necessidades (NEAE) possam ser apresentadas por qualquer estudante, seja de forma transitória ou permanente, ela continua enfatizando a necessidade de aplicar determinados apoios, conforme “demandas de apoio e recursos requeridos”, a estudantes que parecem requerer mais investimentos que outros, em qualquer espaço de tempo (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a). Deste modo, o foco da atenção é colocado na condição do sujeito que aprende, omitindo-se o direito a uma educação em igualdade de oportunidades, como estabelece a própria legislação em seu primeiro Considerando:

[Considerando] que a Constituição da República, em seu Artigo 63, estabelece o direito à educação, assinalando que: “Toda pessoa tem direito a uma educação integral, de qualidade, permanente, em igualdade de condições e oportunidades, sem mais limitações que as derivadas de suas aptidões, vocação e aspirações. Em consequência: é obrigação do Estado a educação de pessoas com necessidades especiais e com capacidades excepcionais”. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 1, tradução de Florisa Brito).

Um aspecto importante desta legislação é que, ainda que seja considerada como um pilar da educação inclusiva no país, conforme mencionado, ela especifica o público ao qual se direciona. No Art. 2º, § 1º, são especificados aqueles corpos aos quais se direcionam os apoios e recursos estipulados, o que contribui ainda mais para perpetuar a condição dos corpos com “anomalias”, aos quais é necessário “docilizar”, “tornar úteis”, “produtivos” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 4-5, tradução de Florisa Brito); segundo as palavras de Foucault (2002), o “indivíduo a ser corrigido”. As pessoas desse grupo mencionado pela legislação requerem um “tratamento especial”, devido à condição que, afinal, as caracteriza. Elas são:

corpos “com condições de deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, transtornos mentais, altas capacidades intelectuais, [em] situação de desvantagem socioeducativa ou de história escolar” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, pp. 4-5, Art. 2, tradução de Florisa Brito).

Ao nomear de forma específica os corpos que poderiam requerer “demandas de apoios específicos”, a legislação acaba colocando sua atenção nas particularidades e/ou condições dos seres humanos e não na própria pessoa (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 4, Art. 2, tradução de Florisa Brito). Pelo exposto até aqui, observa-se que isto não é condizente com os discursos expressos nos documentos, nacionais e internacionais, que a Rep. Dom. firmou e com os quais se comprometeu.

Ainda que a ordenança expresse, em seu Art. 3º, que:

[...] a atenção aos estudantes com NEAE se enquadra nos princípios de equidade, igualdade de oportunidades e flexibilização, pelo que se tomarão todas as medidas necessárias para que esses estudantes tenham acesso, participem e consigam as aprendizagens no centro educacional de sua comunidade. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 5, tradução de Florisa Brito).

A referida lei mostra um discurso disfarçado de “equidade”, “igualdade de oportunidades” e “flexibilização”. A base para a afirmação de que se trata de um discurso disfarçado, é o fato de que, ao analisá-lo, depara-se com um grupo colocado como inferior a outro grupo, isto é, os anormais colocados como inferiores aos normais, estes sendo os que estão na zona da normalidade e sobre os quais não é necessário atuar.

O conceito de “diferença” ao qual faz referência a legislação é um conceito que realiza uma descrição simplista do termo, já que, como se indica ao longo destas análises, pouco leva em conta as diferenças dos estudantes, haja vista que procura atuar sobre aqueles que não considera “aptos” para aprender, submetendo-os a processos de normalização. Esse “todos os estudantes de todos os níveis, modalidades e subsistemas” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 5, Art. 4, tradução de Florisa Brito), faz pensar nas estratégias biopolíticas às quais se refere Foucault (2002), que permitem um controle e poder sobre a vida dos que fazem parte do todo escolar.

Essa *Ordenanza* também mobiliza vários agentes e processos envolvidos para colaborar no processo de normalizar os corpos deficientes e com anomalias diversas. Observa-se o uso de estratégias e/ou tecnologias para fazer com que todos se envolvam com a causa. Uma vez que a ordenança indica onde devem ser propostas as Medidas para a Atenção à Diversidade, os

demais processos deverão ser realizados de forma a obedecer a uma ordem discursiva maior, como expressa o Art. 5º “As medidas de Atenção à Diversidade devem estar propostas no Projeto Educacional de Centro (PEC [sigla em espanhol para *Proyecto Educativo de Centro*]) e nos planos de melhoria elaborados, assim como ações concretas que se implementam para apoiar as aprendizagens dos estudantes que o requeiram” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 5, tradução de Florisa Brito).

O Art. 6º estabelece que:

A equipe de gestão do centro, conjuntamente com os docentes, aplicará as Medidas de Atenção à Diversidade de acordo com as necessidades dos estudantes, assessorada pela unidade de Orientação e Psicologia, a partir da avaliação inicial ou diagnóstica que os docentes realizam no início do ano escolar ou do ciclo formativo ou ao iniciar um tema. Isto permite detectar aqueles estudantes que não têm os conhecimentos prévios necessários para o grau escolar. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 6, tradução de Florisa Brito).

Vários aspectos neste artigo chamam a atenção e o primeiro é que se observa que os agentes principais para executar medidas de normalização são os gestores do centro, assessorados pela unidade de Orientação e Psicologia, sendo o acompanhamento realizado conjuntamente com os docentes. Não é suficiente o saber pedagógico para atuar sobre os indivíduos aos quais se direciona esta legislação, conforme foi expresso no Art. 2º, §1º (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a). Como afirma Acevedo (2015), o discurso da Psicologia passou a fazer parte dos saberes que devem reger a ação educacional. Conforme aponta Foucault (2002, p. 179, tradução de Florisa Brito), “[...] todas as ciências, análises ou práticas com radical ‘psico-’ têm seu lugar nessa inversão histórica dos processos de individualização”.

Este discurso da Psicologia como saber que certifica a inclusão ou não nos ambientes de escolarização comuns é muito sólido atualmente no país. Quando foi realizado o levantamento bibliográfico inicial para esta pesquisa, nas bases de dados nacionais, observou-se uma proliferação de trabalhos que abordam a temática de que se trata aqui, sob uma perspectiva psicológica ou psicopedagógica. Isto explica a escassa, ou quase nula, presença de trabalhos orientados por docentes pesquisadores na área, sem um olhar psicológico sobre a pessoa, ao tratar da inclusão das PcD nas escolas.

Isto também se deve a que, conforme mostra a análise dos dados, o modelo de compreensão da deficiência no país não é o social, mas sim o modelo reabilitador, que:

[É um modelo que] situa as causas da deficiência no âmbito científico, e que procura corrigir ou “normalizar” as pessoas com deficiência, implicando, essa correção, frequentemente, no desaparecimento ou ocultamento das diferenças individuais que sua deficiência pudesse apresentar. Neste contexto, a deficiência era percebida como um problema de pessoas individuais, que requeriam ser reabilitadas psíquica, física ou sensorialmente. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2019, p. 29, tradução de Florisa Brito).

Freitas (2021) trata do tema na realidade do Brasil, mas o que expressa é pertinente também à República Dominicana. A autora alerta para o fato de que, apesar de que a questão da inclusão das PcD nos ambientes sociais em geral, e na escola em particular, passou para uma compreensão social da deficiência, “[...] a maneira como muitos enxergam as pessoas com deficiência ainda traz resquícios dos modelos estigmatizantes e preconceituosos, e cerceiam inúmeras possibilidades acadêmicas, profissionais, afetivas, dentre outras” (FREITAS, 2021, p. 125).

Continuando com o Artigo 6, o segundo aspecto que chama a atenção é que se observam instrumentos de supervisão e identificação: avaliação inicial ou diagnóstica. Esta avaliação é estabelecida como um mecanismo apropriado para “detectar” aqueles que apresentam desvios de anormalidade e que, por suas condições, por sua falta de conhecimento, não podem avançar em grau escolar. Isto também implica mecanismos de controle e vigilância sobre o progresso das aprendizagens.

O § 1º do Art. 6º expressa “aos estudantes em condição de deficiência certificada, devem realizar-se os ajustes necessários para que possam ter acesso à avaliação inicial em igualdade de oportunidades com seus colegas” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 6, tradução de Florisa Brito). Observa-se, presente neste texto, a prática de uma pedagogia corretiva, haja vista que a escola, como instituição, vela por obter um progresso na aprendizagem dos estudantes, que seja coerente com as pretensões do Estado, que foram estabelecidas e há também o entendimento de que a escola pode marcar essa pessoa, certificando, ou seja, determinando a sua condição de ser com deficiência.

É importante destacar que, dentro do grupo de estudantes considerados “anormais”, existem estudantes com “deficiência certificada” e, para estes, estabelecem-se os parâmetros a serem seguidos “para que possam ter acesso à avaliação inicial” em uma suposta “igualdade de oportunidades” em relação a seus colegas, os que estão na zona de normalidade.

Como foi visto a respeito dos recursos para o bom adestramento, uma dessas tecnologias é o Exame, que é o que se vê no Art. 6º, § 1º (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a), pois há um processo de avaliação, seja diagnóstica ou outra; um processo em que as pessoas devem

expor-se a esses instrumentos para identificação do nível de aprendizagem adquirido, nível de desempenho e assim por diante.

O problema com isto, pode-se dizer, é o que posteriormente se faz com esses resultados, que, neste caso, ao avaliar um estudante com NEAE, cujo resultado é um selo de “condição de deficiência certificada”, dever-se-á realizar ajustes necessários para que exista a tão ambicionada igualdade que a escola anseia.

No Art. 6º, § 2º, citado a seguir, observa-se a presença de técnicas de controle e vigilância que devem ser aplicadas em diferentes épocas, em períodos específicos, com estratégias e saberes predeterminados, específicos para o público ao qual se direciona.

Se, em um período prudencial (máximo de oito semanas), o estudante não mostra progressos em sua aprendizagem, será encaminhado a avaliação psicopedagógica, mediante um formulário que contenha as mensurações de atenção à diversidade que foram empregadas em sala de aula, e uma avaliação pedagógica de suas aprendizagens nas áreas de Língua Espanhola e Matemática, assim como no aspecto socioemocional. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 6, Art. 6º, § 2º, tradução de Florisa Brito).

Este exercício é próprio das micropenalidades do tempo, às quais Foucault (2002) faz referência ao descrever os recursos para o bom adestramento, neste caso, a Sanção Normalizadora. Pela micropenalidade do tempo supracitada, o estudante que, estando em processo de avaliação, não alcance o desejado no “período prudencial”, será encaminhado a uma avaliação psicopedagógica e, posteriormente, uma avaliação pedagógica nas áreas específicas citadas no parágrafo, assim como também será avaliado no aspecto socioemocional.

Da mesma forma, pode-se pensar nessa ação como uma micropenalidade hierarquizante, já que se trata de exercer uma pressão constante para que todos “se submetam ao mesmo modelo” e para que “todos se assemelhem” (FOUCAULT, 2002, p. 169, tradução de Florisa Brito). Diante disto, cabe perguntar: a que se refere a legislação, quando menciona “progressos em sua aprendizagem”, por parte daqueles que não aprendem no período que eles consideram prudencial? Será que há um reconhecimento, na prática, sobre os diferentes estilos de aprendizagem na aula, independentemente da condição de cada um dos aprendizes?

Continuando com estas análises, para que a inclusão, na prática, seja uma realidade, requer-se a intervenção de especialistas que possam dar conta “de um problema” que precisa ser solucionado. Nesse sentido, o Art. 7º estabelece quem serão os envolvidos no processo de normalização,

A avaliação psicopedagógica deve ser realizada por uma equipe interdisciplinar composta por pessoal interno e/ou externo ao centro educacional (docentes, orientadores, psicólogos, psicopedagogos, neuropsicólogos, fonoaudiólogos ou terapeutas da linguagem, neurologistas, psiquiatras, fisiatras, otorrinolaringologistas, oftalmologistas e outros profissionais afins), segundo faça jus a situação do estudante; e contar com a autorização da família. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 6, tradução de Florisa Brito).

Observa-se um grupo de especialistas que devem estar à disposição para “resolver” os desvios de anormalidade apresentados pelos educandos, seja em sua aprendizagem ou externamente, em seus corpos físicos que apresentem deficiências. Trata-se de uma “equipe interdisciplinar” cujos integrantes, ao serem coordenados, darão como resultado uma nova obra, ou seja, um novo indivíduo normalizado. O poder repousa, neste caso, nos especialistas. São eles que têm o poder e o saber para determinar se a pessoa que está sendo avaliada pode ser incluída ou não. Observam-se práticas de segregação, práticas que nos remetem a realidades do passado, a respeito do tratamento dado às PcD, antes de passar à integração e, agora, discursivamente em muitos países, à inclusão.

O Art. 8º reúne os componentes do processo de avaliação psicopedagógica, compreendendo “o uso de distintas técnicas e ferramentas de avaliação, que devem cumprir com os propósitos da mesma, assim como em relação às características dos estudantes avaliados” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 7, tradução de Florisa Brito). Um compêndio de 11 requerimentos é apresentado com o intuito de realizar uma avaliação que seja acertada e que resulte na normalização dos estudantes com alguma(s) das condições que estabelece o § 1º do Art. 2º, referido anteriormente.

Em relação ao gerenciamento da vida em termos da população, o Art. 8º permite ver que esse gerenciamento responde a estratégias biopolíticas (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a). Lockmann e Henning (2010, p. 194) expõem que um claro exemplo das estratégias biopolíticas é “[...] a quantidade de cálculos produzidos anualmente e como se constituem em estratégias biopolíticas de gerenciamento de risco social”.

A partir da *Ordenanza* nº 04/2018, pode-se observar esse gerenciamento da vida, quando se estabelecem critérios que devem incluir a avaliação psicopedagógica, que “abrange o uso de distintas técnicas e ferramentas de avaliação” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 7, Art. 8º, tradução de Florisa Brito).

No informe, são solicitadas, dentre outras informações, histórico pessoal e escolar, histórico familiar e de saúde, identificação de apoios e recursos específicos, recomendações para os diferentes contextos.

Tudo isto corresponde a uma prática de governamentalidade, ideia que é corroborada por Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 107, traduzido por Florisa Brito) quando expõem que “as políticas de inclusão escolar funcionam, tanto como um poderoso e efetivo dispositivo de governamentalidade neoliberal, quanto como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”.

Ao deixar explícito o lugar onde determinadas pessoas podem ser escolarizadas, neste caso, as pessoas com NEAE, a *Ordenanza* continua deixando claro um alto interesse por contribuir para a normalização dos Outros. É importante indicar que o Art. 9º expõe o que, na República Dominicana, concebeu-se como estratégias que buscam a inclusão das pessoas com NEAE.

Da mesma forma, estabelecem-se lugares específicos ou, como é mencionado na referida lei, “ambientes de escolarização”, concebidos como “aqueles espaços e estratégias educacionais onde se pode escolarizar estudantes com NEAE” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 7, Art. 9º, tradução de Florisa Brito).

Ainda que a mesma legislação se comprometa com uma educação inclusiva em que os estudantes com NEAE possam ser escolarizados no “sistema educacional geral inclusivo e de qualidade, em igualdade de condições com os demais”, observa-se, no Art. 9º, uma incoerência, pois se especificam ambientes de escolarização específicos para estudantes com NEAE (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 2, tradução de Florisa Brito). Isto se pode ver em dos Considerandos da *Ordenanza* sob estudo. Cita-se:

[Considerando] Que a República Dominicana ratificou, mediante Resolução número 458-08, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo, que estabelece o compromisso dos países membros de assegurar que as Pessoas com Deficiência possam ter acesso ao sistema educacional geral inclusivo, em igualdade de condições com os demais, na comunidade em que vivam, e que lhes sejam prestados os apoios necessários para facilitar sua formação efetiva. (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 2, tradução de Florisa Brito).

O Quadro 4 apresenta, a partir da *Ordenanza* sob estudo, aqueles espaços aptos, certificados e escolhidos para que se realize a escolarização daqueles que apresentam NEAE.

Quadro 4 - Espaços e estratégias destinados a escolarizar os estudantes com NEAE

Estratégias	Público	Objetivo
Centros Educativos Regulares	Estudantes com NEA.	Escolarizá-los mediante a implementação de estratégias educacionais.

Aulas Específicas para a Inclusão Educacional	Estudantes com deficiência alocados em centros regulares que não tenham sido escolarizados.	Oferecer apoios prolongados e significativos.
Centros de Educação Especial	Estudantes com deficiência que apresentem limitações significativas no funcionamento cognitivo, e no comportamento adaptativo com manifestações nas habilidades conceituais, sociais e da vida diária.	Suprir aqueles apoios que não podem ser supridos com os recursos disponíveis na escola de sua comunidade.
Centros e Programas de Atenção Integral	Estudantes com NEA.	-
Aulas Hospitalares	Estudantes que, por diversas razões, entre elas doença crônica, devem permanecer hospitalizados em um centro de saúde por mais de quinze dias do calendário escolar e/ou não podem ter acesso a aulas regulares.	Oferecer educação em momentos de hospitalização.

Fonte: Elaborado com base no Art. 9º da *Ordenanza* nº 04/2018 (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a).

A partir do Quadro 4, pode-se perguntar: que escola é essa, para TODOS, que, no final das contas, discrimina os estudantes “anormais”, colocando-os do lado esquerdo da reta numérica e estabelecendo que se deve atuar sobre eles para que, só assim, possam realizar a transição de centros de escolarização específicos a escolas públicas comuns?

Foucault (2002) também enfatiza, em *Vigiar e Punir*, como se desenvolve e se aplica o poder disciplinar, aqui considerado na escola. Pode-se ver, com base no Quadro 4, uma “arte das distribuições” (FOUCAULT, 2002, p. 130, tradução de Florisa Brito), em que se criam espaços específicos e bem definidos/delimitados para disciplinar com um “olhar classificatório”. Observa-se a efetivação de estabelecer o lugar próprio de cada indivíduo na escola e também na sociedade. Trata-se de “distribuir os indivíduos num espaço no qual é possível isolá-los e localizá-los; mas também articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias” (FOUCAULT, 2002, p. 133, tradução de Florisa Brito).

Em resumo, os §§ 1º e 2º do Art. 9º fazem pensar no Exame como recurso para o bom adestramento. O ditame de escolarização constitui-se como uma ferramenta para a aplicação do poder disciplinar, haja vista que este documento “descreve os apoios que devem ser fornecidos nesses espaços” (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a, p. 8, tradução de Florisa Brito). No caso dos Arts. 10 e 11, de igual forma, estabelecem outros mecanismos que se configuram como estratégias biopolíticas, ao serem estabelecidas as informações a serem incluídas no Plano de Apoio Psicopedagógico Personalizado (PAP – sigla em espanhol para *Plan de Apoyo Psicopedagógico Personalizado*) (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a). Observa-se um

grupo de ações que devem ser executadas para possibilitar a inclusão dos que apresentam anomalias.

Os Arts. 12 e 13 expõem os ajustes curriculares individualizados, como a garantia da trajetória educacional na educação regular para os estudantes com NEAE (REPÚBLICA DOMINICANA, 2018a). E durante a trajetória educacional, eles terão que receber os apoios didáticos específicos, de acordo com sua condição.

A título de conclusão, no sentido de resumir o que se pode apreciar dessas análises, cabe citar Freitas (2021, p. 125), que declara:

O movimento a favor da inclusão ganha destaque na década de 1990 e, hoje, 2021, ela é considerada uma possibilidade, uma estratégia para que se alcance o ideal dos direitos individuais. Em realidade, porém, traz em si, intrincados, traços fortes dos movimentos que o antecederam, o que significa, portanto, que aparenta uma roupagem nova, mas permanece obsoleto em suas reais proposições.

Uma roupagem humanística, sensibilizadora, que agrega ainda outros valores, cerca o marco legal da educação inclusiva na República Dominicana como temos analisado nos textos acima. Entretanto, ao lermos os documentos, surgem aspectos que precisam ser questionados, haja vista que perpetuam a relação de poder-saber, daqueles que dominam sobre os dominados, daqueles especialistas sobre os que apresentam desvios, seja na aprendizagem ou em seu corpo físico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: COLOCANDO UM PONTO PARÁGRAFO²⁴

Não há vida minúscula nem vida maiúscula.

Charles Gardou

O Movimento Educação para TODOS cresceu a tal ponto, que hoje, 2022, tem permitido a reafirmação das bases e a consolidação dos pilares da educação inclusiva, sendo que esses discursos se fazem presentes em todos os compromissos assumidos pela República Dominicana, de maneira que, como afirma o documento ACI, o objetivo é que “nenhuma criança deve estar fora da Revolução Educacional em nenhum lugar do território dominicano” (REP. DOM., p. 6). Neste sentido, um dos compromissos assumidos nessa revolução é precisamente a transformação dos centros educacionais comuns em centros educacionais inclusivos.

Um sem-número de problematizações, pode-se dizer, implicou a realização deste estudo. Entende-se que todas essas problematizações contribuem para pensar o processo educacional, no qual cada um de nós tem sua cota de responsabilidade. Organizamos de tal forma esse processo, que o interesse é fazer da escola um espaço que também seja de acolhimento para aqueles que, por muito tempo, foram excluídos; aqueles a quem não era permitido fazer parte do ambiente escolar. Entretanto, será que o interesse é acolher e valorizar apesar das diferenças, ou caberia perguntar: incluir para quê?

Pensar o problema de pesquisa não foi algo que tenha sido possível fazer de imediato, já que implicou pensar e refletir sobre as motivações e/ou interesses para dedicar-se, durante quatro anos, ao estudo da temática em foco; que é uma temática nova, que não havia chamado a atenção desta pesquisadora anteriormente. Implicou pensar, além disso, num caminho que permitisse elucidar o problema desta pesquisa e ainda pensar de forma ampla em todos os componentes ou subprocessos do processo de pesquisa; para que houvesse o rigor científico requerido, que resultasse numa proposta que fosse útil para refletir sobre a ideia de inclusão que existe no país.

É com isto em mente, que se coloca um ponto parágrafo neste trabalho de pesquisa; trabalho que implicou pensar num problema de pesquisa, ao qual não havia dedicado atenção anteriormente, conforme mencionado acima; e que possibilitou aprender muitíssimo sobre o quanto precisamos estar num constante (re)pensar sobre nosso caminhar, sobre a forma de nos

²⁴ Esta parte foi redigida em espanhol e traduzida por Florisa de Lourdes Brito.

comportarmos, a forma como elaboramos as políticas públicas e todos os documentos que abraçamos como discursos de verdade no cenário da escola, dentre outras questões pertinentes à prática educacional.

Neste sentido, esta pesquisa pretendeu responder ao seguinte problema de pesquisa: qual é a ideia de educação inclusiva que existe no país a partir da estrutura legal que a sustenta?

Esta pesquisa foi realizada sob um enfoque qualitativo, de natureza básica, com objetivos explicativos e descritivos. Por ser uma pesquisa documental, as análises destinadas a responder ao objetivo geral de pesquisa – analisar o marco legal da educação inclusiva na República Dominicana, no período de 2008 a 2018 – tiveram como objeto, exclusivamente, dois documentos legais que, de maneira mais próxima, assentam as bases da educação inclusiva no país. Tais documentos são: a *Orden Departamental* (Ordem Departamental) nº 03/2008, que modifica as Diretrizes Nacionais para a Educação Inclusiva estabelecidas mediante a *Orden Departamental* (Ordem Departamental) nº 24/2003; e a *Ordenanza* (Ordenança) nº 04/2018, que normatiza os Serviços e Estratégias para os Estudantes com Necessidades Específicas de Apoio Educacional conforme o Currículo estabelecido. Como se pode constatar nesses documentos, o primeiro assenta as bases da educação inclusiva, explicitando a necessidade de definir os apoios e recursos para acompanhar, para incluir os excluídos; no segundo, expõe-se, de forma detalhada, o que se pretende com esses apoios e os meios para alcançar a inclusão nos centros regulares de ensino no território dominicano.

Como desdobramentos do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- d. Investigar de onde vem a ideia de educação inclusiva que existe na República Dominicana, à luz dos documentos legais;
- e. Identificar e analisar os saberes envolvidos nos textos legais que mantêm a ideia sobre a educação inclusiva no país nesse lugar; e
- f. Identificar e analisar as implicações dos discursos presentes nos documentos legais para a manutenção das relações de poder.

É importante ressaltar que, num primeiro momento, o interesse era por pesquisar a inclusão das tecnologias digitais nos ambientes de ensino-aprendizagem, sendo este um dos temas dos ensaios escritos no momento de postular a bolsa Capes, da qual esta pesquisadora tornou-se uma das beneficiárias. Entretanto, o referido ensaio não foi selecionado, e sim outro, dentre os que foram escritos, que implicava pesquisar sobre a inclusão das PcD na escola; como resultado, ocorreu a inserção na linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação, que propiciou um imenso aprendizado. Foi assim que ocorreu o ingresso ao PPGED/UFU, que selecionou o

projeto desta então candidata, para estudo da temática em foco. Apesar de não ter conhecimentos prévios na área, esta pesquisadora pôde dedicar-se a esses estudos num belo país como é o Brasil; pôde examinar as artimanhas, as entrelinhas dos documentos *lócus* de análise nesta pesquisa e aprender sobre este Movimento de Educação para Todos, que vem ganhando força com o passar dos anos. Foi possível constatar que o referido movimento precisa ser questionado e repensado, no sentido de identificar qual é, na realidade, o objetivo principal de querer incluir TODOS; objetivo que vai além do que é explicitado nos documentos, isto é, de acolher, como consequência de uma mudança simplesmente de mentalidade.

Como pressupostos teóricos, foram utilizadas as lentes de Foucault (2002), especificamente os seguintes conceitos-ferramentas: norma/normalização, normal/anormal, poder disciplinar, biopoder, estratégias biopolíticas e governamentalidade. Buscou-se manter o foco na terceira parte da obra “Vigiar e Punir”, especificamente a parte que trata da “disciplina”, tendo em vista as oportunidades que oferece para pensar a educação.

Também foram utilizados trabalhos que apresentam uma perspectiva de educação inclusiva como uma prática que busca o disciplinamento dos corpos, e que visa a incluir TODOS, por motivos relacionados aos interesses capitalistas, sendo estes os autores: (HENNING, 2009; HENNING; LOCKMANN, 2013; LOCKMANN; HENNING, 2010; LOPES, 2009; SILVA; HENNING, 2014; VALEIRÃO; OLIVEIRA, 2009; VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

Por haver estruturado este projeto de pesquisa em quatro seções, na primeira seção, propôs-se introduzir o leitor desta tese à apresentação do estudo, propriamente dita e, em seguida, apresentar o memorial, como um ato de recordar e que permite, a quem lê este trabalho, compreender a justificativa para a escolha da temática em estudo.

Na segunda seção, dissertou-se sobre a metodologia da pesquisa, com apresentação do levantamento bibliográfico realizado em bases de dados nacionais e internacionais, da República Dominicana e do Brasil, respectivamente, buscando compreender a produção científica na área. É importante enfatizar que, por sugestões da Banca de Qualificação, o problema de pesquisa inicial foi redirecionado. Em princípio, o problema consistia em identificar e analisar os quatro princípios da educação inclusiva, a partir dos textos legais da República Dominicana; de forma mais específica, os quatro princípios que, em consonância com Silva (2019), foram considerados basilares para pensar na criação de uma política de educação inclusiva, a saber: universalização e democratização; acessibilidade e flexibilização. Graças às observações dos membros da Banca de Qualificação, foi possível pensar um pouco mais além e trazer, a este texto, parte dessa riqueza de conhecimento compartilhada, não só

nesse momento específico, mas durante o doutorado como um todo; conhecimentos foram agregados pela participação nos grupos de pesquisa e de estudos, bem como em outros eventos importantes, ajudando a formar um pensamento que procura ver mais além daquilo que se encontra estabelecido.

A terceira seção abordou o Modelo da Educação Inclusiva, seção intitulada “Entendendo a Inclusão com as lentes de Foucault”, na qual foram apresentados os pressupostos teóricos foucaultianos, a partir da obra “Vigiar e Punir” (FOUCAULT, 2002), que se tornaram as lentes utilizadas para a análise dos dados, mediante os conceitos-ferramentas: norma, normal/anormal, poder disciplinar, biopoder, estratégias biopolíticas e governamentalidade. Ainda na mesma seção foi apresentado, de forma sucinta, o percurso histórico da inclusão das PcD na sociedade e, de maneira particular, a situação em nível nacional na República Dominicana. Teve como intuito procurar compreender como a situação chegou ao que é atualmente, que transformações foram produzidas e em que épocas, de tal maneira que, hoje, após diferentes fases de exclusão, depara-se com um processo considerado como sendo de inclusão.

A quarta e última seção é a parte dos resultados propriamente ditos, em que são abordadas as Políticas de Educação Inclusiva na República Dominicana, especialmente aquelas presentes nos dois documentos legais enfocados, cuja seleção foi justificada na primeira seção deste trabalho: *Orden Departamental* (Ordem Departamental) 03/2008 e *Ordenanza* (Ordenança) 04-2018.

A partir das análises realizadas, foi possível compreender a ideia de educação inclusiva que existe na República Dominicana. Essa educação inclusiva tem como meta explícita a inclusão de TODOS no ambiente escolar, o que leva a um contínuo questionamento: incluir para quê? Pelas lentes de Foucault (2002), compreendeu-se que se trata de um processo que procura trazer todos à norma, aplicar métodos de disciplinamento para transformar aqueles corpos com evidentes “anormalidades” em corpos dóceis e úteis à sociedade; haja vista que, por trás de discursos que tentam indicar outras motivações, existe um objetivo firmemente traçado, que é assegurar grandes vantagens e/ou benefícios ao sistema neoliberal em vigor, que passa a contar com mais corpos a seu serviço; pela agregação daqueles corpos que, segundo a ótica do referido sistema, precisavam ser normalizados, a fim de se tornarem produtivos.

Os resultados apontaram a severa disposição, que existe no país, para trazer ao convívio, com os considerados normais, aqueles que, por muito tempo, foram excluídos da escola, devido a diferenças ou condições de deficiência de que são acometidos, isto é, os “anormais”. A escola, em sua gênese, não foi pensada para TODOS. Por esta razão, os documentos que orientam e legislam sobre o ato educacional direcionam todo o esforço possível para uma homogeneização

que, em realidade, não existe, porém, à qual a escola contemporânea tanto aspira; apesar de ocultar ou disfarçar esse interesse por homogeneizar, alegando uma abertura e um convite às diferenças, a inclusão educacional ocupa um espaço *pseudo* agregador. Enfim, a inclusão representa uma falácia, mecanismo neoliberal em que se prega a garantia de todos à educação, mas atua sobre o corpo físico e social das pessoas, adequando-as as demandas do poder socioeconômico e político, o que está em jogo é o desenvolvimento de habilidades e competências alinhadas ao capitalismo neoliberal.

Foi possível identificar, igualmente, que, apesar de os documentos expressarem um suposto interesse por incluir TODOS, um compromisso em acolher e valorizar TODOS, quando se lê mais a fundo, nas entrelinhas dos textos, percebe-se o quanto é arraigada a percepção, historicamente construída, que envolve as PcD; compreende-se que os apoios destinados a essas pessoas implicam sua docilização. Percebe-se ter havido, ao longo da História, uma fase de rigoroso procedimento de separar e conhecer; passando a uma etapa de segregar para estudar e para atuar sobre esses corpos que apresentam anomalias; e chegando ao estágio atual, que procura incluir para gerenciar o corpo populacional dentro da escola. Trata-se de um interesse em fazer com que TODOS, no ambiente escolar, respondam com o ritmo de aprendizagem esperado, onde o exame, ou avaliação psicopedagógica, é o ponto inicial e final para determinar os procedimentos que serão utilizados para intervir no Outro ou, nas palavras de Foucault, para normalizá-lo.

Estas considerações, como indicado no subtítulo, apresentam-se com um ponto parágrafo. Entende-se que há muito que pensar a respeito de como as coisas foram se realizando no país: as contradições encontradas e o desejo de corrigir, de reabilitar, de adequar e ajustar as PcD aos padrões sociais estabelecidos. O atual movimento de inclusão parte do pressuposto de que essas pessoas, para serem incluídas, isto é, para que possam fazer parte de um lugar, como é o caso da escola, precisam de ajustes, adaptações, normalizações. Entretanto, apesar de muitas dessas ações aplicadas serem necessárias, é possível perceber um grande anseio por homogeneizar e facilitar, assim, a vida do professor, a vida do estudante acometido por alguma condição de deficiência e a vida da sociedade em geral.

Ainda que a *Orden Departamental* nº 03/2008, com toda a sutileza possível, apresente-se como um documento que garante a inclusão de TODOS nas escolas comuns, afirmando que, a partir de sua vigência, todos os centros de educação comuns no país são inclusivos, o mesmo documento evidencia um interesse em trazer, à norma, aqueles que não têm as competências nem os saberes para ocupar os espaços dos quais, por muito tempo, eles foram privados.

Pôde-se observar que os saberes dos quais a legislação se nutre, em sua grande maioria, são aqueles de radical “psico-”; saberes que procuram a individualização dos escolares e cuja base é a mesma sobre a qual atua o poder disciplinar, com o objetivo de que, posteriormente a isso, o biopoder se faça presente no corpo populacional.

Os documentos mostram, além disso, que essas ações perpetuam as relações poder-saber de uns sobre os outros, neste caso, o saber das ciências de radical “psico-” sobre aqueles corpos com “problemas”, com “condições” que requerem atenção especial.

Observa-se um grande interesse em proteger, com objetivos que, ao serem desmascarados, revelam a intenção de normalizar; sendo este termo fundamental ao longo deste trabalho; e sendo esse processo de normalização o que se tentou evidenciar e demonstrar em todo o caminho percorrido nestas páginas.

Sem dúvida alguma, este trabalho traz um sem-número de questões que precisam ser problematizadas em trabalhos futuros, cabendo agora pensar em outros caminhos a serem percorridos dentro da própria escola, bem como em possíveis oportunidades de resistência à escola que temos constituído.

O olhar classificatório do professor; as sanções e/ou gratificações, dependendo de como se responde às exigências da escola; os discursos específicos para grupos específicos; os espaços que funcionam como laboratórios de exame para o estudo minucioso e detalhado sobre a vida, sobre o *handicap* do Outro; os exames que se aplicam para controlar, o tempo todo, o que se aprende, como, quando; a presença de um olho que vigia constantemente, seja premiando ou castigando, são algumas das atividades, dentre outras, que os documentos sob análise permitiram elucidar, de tal forma que, agora, cabe pensar sobre que inclusão é essa, quais são suas pretensões finais e o porquê disso.

De uma determinada perspectiva, percebe-se um disfarce de atenção à diversidade, de acolhimento e valorização do Outro; e por outro ângulo, quando se lê indo mais além do que está escrito, pode-se ver um incessante desejo de trazer à zona da normalidade, de trazer à homogeneização, de ajustar aqueles desvios ou desajustes que não contribuem para um ensino de “qualidade”, mediante o qual TODOS aprendem e são bem-vindos constantemente, com o respaldo, agora, da lei.

Aquela lei que executava suplícios no tempo do poder soberano, é a mesma que agora se nos apresenta para amparar, para proteger, para velar, para prover; uma lei que parece já haver mudado e/ou transformado sua forma de pensar, sua forma de castigar e agora se tornou benevolente, carismática, empática... humana.

Em suma, a ideia de educação inclusiva que existe na República Dominicana é uma ideia de incluir para atuar sobre as PcD, com uma perspectiva de reabilitar, de alcançar o máximo de homogeneidade, para que, só assim, essas pessoas passem a ser incluídas nos centros comuns de educação. Em decorrência de tal ideia, perpetua-se uma herança do cenário de incluídos *versus* excluídos, sendo estes últimos definidos por aquilo de que são acometidos, em termos físicos ou intelectuais, ou por outras características que os diferencia dos demais.

A prática reabilitadora, atua buscando corrigir os corpos, entretanto, é preciso destacar que corrigir não é incluir. Ainda que, neste processo, se possa estender a todos os mecanismos de reabilitação, tal ação estigmatiza, marca alguns e acaba por os excluir ao tempo em que discursivamente busca incluir. Ressalta-se que o que se pretende é domesticar os corpos, agir sobre eles por meio dos diferentes dispositivos da biopolítica. Coloca-se em ação um grande maquinário capaz de atuar sobre o corpo físico, intelectual, afetivo e subjetivo. Ampliam-se as garras do sistema político econômico sobre a população, governando-a em toda sua extensão. Resistir à inclusão seria uma estratégia de libertação e autonomia, mas está seria uma realidade, praticamente impossível e/ou, somente desejável utopicamente, por um corpo social utópico diria Foucault.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, John. La anormalidad y lo anormal en la sociedad del infoentretenimiento como aporte al campo de la psicología clínica. **Revista electrónica Psyconex: Psicología, psicoanálisis y conexiones**, [s. l.], v. 7, n. 11, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/24854>. Acesso em: 28 abr. 2022.

AGUDELO, Julián E. B. Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela. **Revista de Investigaciones UCM**, [s. l.], v. 16, n. 27, p. 178-188, 2016. doi: <https://doi.org/10.22383/ri.v16i1.69>

AINSCOW, Mel. **Desarrollo de escuelas inclusivas**: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea, 2001. 307p.

ALVES, Marco A. S. Impressões de Michel Foucault. **Jornal de Resenhas**, [s. l.], abr. 2022. Disponível em: <http://jornalderesenas.com.br/resenha/homenagem-a-roberto-machado/>. Acesso em: 19 maio 2022.

AZEVEDO, Patrícia. Bullying é violência. **Juridicocerto.com**, [s. l.], 17 out. 2017, 17:40. Disponível em: <https://juridicocerto.com/p/patricia-azevedoadv/artigos/bullying-e-violencia-4087>. Acesso em: 09 ago. 2022.

BARBOSA, Márcia S. S. **O papel da escola**: obstáculos e desafios para uma educação transformadora. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf?seque>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BENITO-MORENO, Silvia C.; AGRA-GASQUÉ, Almudena. La Lengua de signos como recurso inclusivo en el sistema educativo español. **Revista Caribeña de Investigación Educativa**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 116-132, 2021. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp116-132>

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709160/mod_resource/content/7/Canario_escola_crise%20ou%20mutacao.pdf. Acesso em: 28 Jun. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLÓN, Diana; MORETA, Julissa. **Estrategias utilizadas por los docentes para atender la educación inclusiva en los niños y niñas del grado Pre-primario en la zona urbana del Distrito 01, Regional 09, Provincia Valverde, Período Enero - Abril, 2016**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educación) – Facultad de Humanidades, Escuela de Educación, Universidad Abierta para Adultos, Santiago de los Caballeros, 2016. Disponível em: <https://inered.gob.do/fichanueva.php?id=4975>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CORREIA, Luís M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997. 115p.

DUSSAN, Carlos P. Educación Inclusiva: Un Modelo de Diversidad Humana. **Revista Educación y Desarrollo Social**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 139-150, 2011. Disponível em: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/897>. Acesso em: 16 ago. 2022.

ESPAILLAT, Cristina A. Desafios de la educación especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. **Ciencia y Educación**, [s. l.], v. 4, n. 3, 2020. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>

ESPAILLAT, Cristina A. Respuesta educativa para la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. In: MESTRES, Alicia D. (ed.). **Avances y desafíos para la atención inclusiva de las personas con Trastorno del Espectro Autista, en República Dominicana**. Santo Domingo: Inexus Printing, 2016. p. 67-70.

FOUCAULT, Michel. El poder, esa bestia magnífica. [Entrevista concedida a] OSORIO, Manuel em 1977. **Bloghemia**, [s. l.], 02 jan. 2021. Disponível em: <https://www.bloghemia.com/2021/01/el-poder-esa-bestia-magnifica-por.html>. Acesso em: 30 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión**. Tradução: Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002. Disponível em: <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2020.

GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre F. de; GALLO, Sílvio (org.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 427-449.

GALVÃO, Maria Cristiane B. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: FRANCO, Laercio J.; PASSOS, Afonso D. C. (org.). **Fundamentos de epidemiologia**. 2. ed. Barueri: Manole, 2011. p. 377-399.

GARCÉS, Olga L. Z. Foucault y la educación: una lectura desde el saber pedagógico. **PRA**, [s. l.], v. 21, n. 28, p. 232-252, 2021. doi: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.232-252>

GARCÍA, Esteban A. El silencio de los órganos. Los desencuentros de la salud y la normalidad según G. Canguilhem y M. Foucault. **Contrastes**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 27-45, 2014. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v19i1.1072>

HENNING, Paula C. Educação e Inclusão: garantia de direitos na modernidade líquida. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 34, n. 3, p. 177-190, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9366>. Acesso em: 02 ago. 2022.

HENNING, Paula C.; LOCKMANN, Kamila. Discursos da inclusão escolar: modos de moralizar, modos de humanizar. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 13, n. 39, p. 541-557, 2013. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.10207>

JAQUET, Gabriela. **A prática intelectual e o diagnóstico do presente nos escritos de Michel Foucault de 1970 a 1984**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/90192/000911366.pdf;sequence=1>.

Acesso em: 15 abr. 2022.

KRIPKA, Rosana Maria L.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015. <https://doi.org/10.22490/25391887.1455>

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de A. **Fundamentos metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAURINDO, Cristiana. **Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina**: estudo de caso sobre o atendimento de segundo professor em uma escola da rede estadual de educação. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3531>. Acesso em: 16 ago. 2022.

LAZALA, Teresa del C. G. **Los desafíos de la educación inclusiva en la República Dominicana**. 2015. Tese (Doutorado em Educación) – Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, Múrcia, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10803/345153>. Acesso em: 11 nov. 2020.

LOCKMANN, Kamila; HENNING, Paula C. Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [s. l.], n. 29, p. 189-198, 2010. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/53>. Acesso em: 02 ago. 2022.

LOPES, Maura C. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-16. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/impossibilidades-de-pensar-inclusao>. Acesso em: 02 ago. 2022.

LOPES, Maura C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 153-170, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 31 jul. 2022.

MENDONÇA, Ana A. dos S. Educação especial e educação inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCACAO, 8.; CONGRESSO INTERNACIONAL TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 3., 2015, Uberaba. **Anais [...]**. Uberaba: Epeduc, 2015. p. 1-8. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MURILLO, F. Javier; DUK, Cynthia. Segregación escolar e inclusión. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 11-13, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001> Acesso em: 11 nov. 2020.

OLIVARES, Giovanna R. **Indicadores bibliométricos de la actividad científica de la República Dominicana**. 2017. Tese (Doutorado em Documentación: Archivos y Bibliotecas en el Entorno Digital) – Departamento de Biblioteconomía y Documentación, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, 2017. Disponível em: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/25199#preview>. Acesso em: 15 ago. 2022.

OLIVEIRA, Leiry K. S.; CRUZ, Raimunda C. Capital cultural e educação: uma análise da obra de Bourdieu. *In*: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 13.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3.; SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS, 3., 2014, Fortaleza, CE. **Anais [...]**. Fortaleza, CE: UFC, 2014. p. 1247-1255. Disponível: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/41673>. Acesso em: 02 ago. 2022.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 02 ago. 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, [s. l.], 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Título Original: World Health Organization, The World Bank. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca, 2018. 524 p. Disponível em: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

RAYMOND, Heather. **Inclusive education stories and strategies for success**. Edmonton: Das Centre, 1995. *E-book*.

REPÚBLICA DOMINICANA. [Constituição (2010)]. **Constitución de la República Dominicana**. Santo Domingo: Congreso Nacional, 2010. 97 p. Disponível em: <https://www.cijc.org/es/NuestrasConstituciones/REP%C3%A9BLICA-DOMINICANA-Constitucion.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

REPÚBLICA DOMINICANA. Consejo Nacional de Educación. **Ordenanza nº 04, 2018**. Norma los servicios y estrategias para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo acorde al currículo establecido. Santo Domingo: Consejo Nacional de Educación, 2018a. 12 p. Disponível em: <https://r.issu.edu.do/?l=13559yPs> Acesso em: 02 ago. 2022.

REPÚBLICA DOMINICANA. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. **Ley 1-12. Ley de Estrategia nacional de desarrollo 2030**. Santo Domingo: MEPyD, 2012a. 94 p. Disponible em: <https://mepyd.gob.do/mepyd/wp-content/uploads/archivos/end/marco-legal/ley-estrategia-nacional-de-desarrollo.pdf>. Acceso em: 03 ago. 2022.

REPÚBLICA DOMINICANA. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. Oficina Nacional de Estadística. **IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010: Características Educativas**. Santo Domingo: MEPyD, 2012b. 655 p. Disponible em: <https://web.one.gob.do/publicaciones/2012/ix-censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-caracteristicas-educativas-volumen-iv-2010/>. Acceso em: 28 out. 2020.

REPÚBLICA DOMINICANA. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. Oficina Nacional de Estadística. **Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples - ENHOGAR-2013: informe general**. Santo Domingo: MEPyD, 2014. 260 p. Disponible em: <https://archivo.one.gob.do/encuestas/enhogar/enhogar-2013>. Acceso em: 28 out. 2020.

REPÚBLICA DOMINICANA. Ministerio de Educación. Despacho del Ministro. **Orden departamental n° 90, 2020**. Establece el cambio de nombre del centro de recursos educativos para niños y jóvenes con discapacidad visual a centro nacional de recursos para las necesidades específicas de apoyo educativo “Olga Estrella”, que modifica la Orden Departamental n° 05, 2002. Santo Domingo: Ministerio de Educación, 2020. 5 p. Disponible em: <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/media/ordenes/orden-departamental-90-2020pdfYJ3z.pdf>. Acceso em: 02 ago. 2022.

REPÚBLICA DOMINICANA. Ministerio de Educación. **Manual de funcionamiento de los centros de recursos para la atención a la diversidad**. 2. ed. Santo Domingo: CAD, 2016. 32 p. Disponible em: <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-educacion-especial/LIhu-manual-de-funcionamiento-cad-2016pdf.pdf>. Acceso em: 03 ago. 2022.

REPÚBLICA DOMINICANA. Ministerio de Educación. **Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad-Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI)**. Santo Domingo: Ministerio de Educación, 2017. 105 p. Disponible em: <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-educacion-especial/MKvL-orientaciones-generales-para-la-atencion-a-la-diversidad-2pdf.pdf>. Acceso em: 02 ago. 2022.

REPÚBLICA DOMINICANA. Ministerio de la Presidencia. **Memoria Institucional de Rendición de Cuentas 2018**. Santo Domingo: Ministerio de la Presidencia, 2018b. 312 p. Disponible em: <https://memorias.minpre.gob.do/api/documents/1419/download>. Acceso em: 03 ago. 2022.

REPÚBLICA DOMINICANA. Presidencia de la República. **Ley 66-97. Ley General de Educación**. Santo Domingo: Presidencia de la República, 1997. 78 p. Disponible em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0325.pdf. Acceso em: 17 ago. 2022.

REPÚBLICA DOMINICANA. Presidencia de la República. Ministerio de Educación. **Decreto Orgánico n° 645, 2012**. Santo Domingo: Ministerio de Educación, 2012c. 14 p. Disponible em: <https://www.sismap.gob.do/Central/uploads/evidencias/636706388290155946-Decreto-645-12-reglamento-organico-del-Minerd-pdf.pdf>. Acceso em: 02 ago. 2022.

REPÚBLICA DOMINICANA. Secretaria de Estado de Educación. **Orden Departamental n° 03, 2008**. Modifica las directrices nacionales para la Educación Inclusiva, establecidas mediante la Orden Departamental n° 24, 2003. Santo Domingo: Secretaria de Estado de Educación, 2008a. Disponível em: <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-educacion-especial/n2XM-orden-departamental-03-2008pdf.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

REPÚBLICA DOMINICANA. Secretaria de Estado de Educación. **Orden Departamental n° 04, 2008**. Autoriza cambios en la organización de los Centros de Educación Especial y modifica la Orden Departamental n° 18, 2001. Santo Domingo: Secretaria de Estado de Educación, 2008b. Disponível: <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-educacion-especial/jKG0-orden-departamental-04-2008pdf.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

REPÚBLICA DOMINICANA. Secretaria de Estado de Educación. **Orden Departamental n° 07, 1998**. Estabelece la formacion acelerada para estudiantes en sobreedad y la eliminacion de las aulas de recuperacion pedagogica como formas de atencion a la diversidad. Santo Domingo: Secretaria de Estado de Educación, 1998. 4 p. Disponível em: http://www.educando.edu.do/files/2613/9964/3873/Orden_Departamental_No.07-1998.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

REPÚBLICA DOMINICANA. Secretaria de Estado de Educación. **Ordenanza n° 03, 2013**. Modifica la estructura académica del Sistema Educativo Dominicano. Santo Domingo: Secretaria de Estado de Educación, 2013. 4 p. Disponível em: <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-educacion-tecnico-profesional/dS9U-ordenanza-n-03-2013-nueva-estructurapdf.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SADOYAMA, Adriana S. P.; NUNES, Jean Carlos; MENDES, Neila Maria. **Metodologia da pesquisa científica**. Goiânia: UFG, 2014. cap. 3. Disponível em: https://educacaofisicaescolar.ciar.ufg.br/_cntnt/arquivos/EdFisicaEscolar-Mod1-PDF.zip. Acesso em: 09 ago. 2022.

SANTOS, Mavial L. A. dos. **Política de inclusão escolar: uma análise do programa escola acessível**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29438>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SARRIONANDIA, Gerardo E. Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. **Aula Abierta**, [s. l.], v. 46, n. 2, p. 17-24, 2017. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>

SARRIONANDIA, Gerardo E.; HOMAD, Cynthia D. Inclusión educativa. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 1-9, 2008. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SILVA, Flávia J. da. **As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2018.572>

SILVA, Gisele R.; HENNING, Paula C. Entre leis, decretos e resoluções... A inclusão escolar no jogo neoliberal. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 14, n. 43, p. 843-864, set./dez. 2014. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.AO01>

SILVA, Luis Gustavo M. da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 6-23, 2014.
Disponível em:
<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415/372>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SILVA, Maria Odete E. da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10437/1760>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SOUZA, Nádia Geisa S. de. O CORPO: incrições do campo biológico e do cotidiano. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 169-186, 2005. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23017>. Acesso em: 16 ago. 2022.

TELLO, César G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa (Brasil)**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 53-68, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003>. Acesso em: 12 dez. 2020.

TORRANO, María A. Canguilhem y Foucault. De la norma biológica a la norma política. **Revista Estudios de Epistemología**, [s. l.], v. 10, p. 122-144, 2013. Disponível em:
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/864>. Acesso em: 02 ago. 2022.

UNESCO. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación**. Paris: Unesco, 2009. 38 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

UNESCO. **Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos**. [S. l.]: Unesco, 2016. 86 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa. Acesso em: 12 dez. 2020.

UNESCO. **Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all**. Paris: Unesco, 2005. 40 p. Disponível em:
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

URRACO-SOLANILLA, Mariano; NOGALES-BERMEJO, Gema. Michel Foucault: el funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. **Revista Andaluza de**

Ciencias Sociales, [s. l.], n. 12, p. 153-167, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.12795/anduli.2013.i12.09>. Acesso em: 30 jul. 2022.

VALBUENA, Wilmar Á. R. La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, [s. l.], n. 30, p. 211-230, 2017. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>

VALEIRÃO, Kelin; OLIVEIRA, Avelino da R. A escola enquanto instituição disciplinar. **Escola Pública**, [s. l.], v. 9, 2009. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/9/32/a-escola-enquanto-instituiccedilatildeo-disciplinar>. Acesso em: 02 ago. 2022.

VARGAS, Hans; PAREDES, Carolina; CHACÓN, Jesús. **Historia de la educación especial**. 2012. Trabalho (Pós-graduação) - Núcleo Académico Táchira, Instituto DE Mejoramiento Profesional DEL Magisterio, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, 2012. Disponível em: <https://es.scribd.com/document/102340660/Historia-de-La-Educacion-Especial>. Acesso em: 02 ago. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Gubernamentalidad, biopolítica y inclusión. *In*: CORTÉS, Ruth A.; MARÍN, Dora L. (org.). **Gubernamentalidad y educación**: discusiones contemporáneas. Bogotá: IDEP, 2011. v. 1, p. 105-126. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/326426929.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

WALBER, Vera B.; SILVA, Rosane N. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Estudos de Psicologia**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 29-37, jan./mar. 2006.