

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# PROVENIÊNCIA E EMERGÊNCIA DO MONITOR DE INCLUSÃO

Any Caroliny Abreu Ramos, Kamila Lockmann

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5481>

Submetido em: 2023-01-21

Postado em: 2023-01-24 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## ARTIGO

# PROVENIÊNCIA E EMERGÊNCIA DO MONITOR DE INCLUSÃO

**RAMOS, Any Caroliny de Abreu Ramos** <sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2793-6023>

**LOCKMANN, Kamila** <sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1993-8088>

**RESUMO:** O presente artigo tem o objetivo de investigar a proveniência e a emergência do monitor de inclusão utilizando a análise documental. Operamos com a combinação das teorizações de Michel Foucault, no que concerne ao conceito de genealogia, proveniência emergência, e com as discussões de Stephen J. Ball e colaboradores sobre a abordagem do ciclo de políticas, especificamente com a vinculação dos contextos de influência e produção de texto. Ao traçar os três fios de proveniência da educação como direito humano, direito à escolarização e direito a inclusão e ao apoio escolar, o monitor de inclusão emerge como efeito da reconfiguração do espaço escolar e da necessidade de atendimento a esses novos sujeitos de direitos que passaram a adentrar as escolas regulares, aspectos que demonstraram uma necessidade da escola de se voltar ao aluno e individualizar seus processos, mobilizando assim os denominados serviços de apoio. A breve análise dos documentos da proveniência e emergência é uma amostra do entendimento de que os enunciados presentes em tais documentos se ligam a uma forma de ser do pensamento social e educacional de uma época.

**Palavras-chave:** monitor de inclusão, genealogia, políticas educacionais, abordagem do ciclo de políticas.

## PROVENANCE AND EMERGENCY OF THE INCLUSION MONITOR

**ABSTRACT:** This paper aims to investigate the provenance and emergence of the inclusion of the monitor using documentary analysis. We operate with the combination of Michel Foucault's theories regarding the concept of genealogy, provenance and emergence, and with the discussions of Stephen J. Ball and collaborators on the policy cycle approach, specifically with the linking of the contexts of influence and text production. By tracing the three threads of the origin of education, such as a human rights, the right of schooling and the right of inclusion and school support, the inclusion monitor emerges as an effect of the reconfiguration of the school space and the need to attend to these new subjects of rights that have passed to enter regular schools, aspects that demonstrated a need for the school to focus on the students and individualize their processes, thus mobilizing the so-called support services. The brief analysis of the documents of provenance and emergence is a sample of the understanding that the statements present in such documents are linked to a way of being of the social and educational thought of a time.

**Keywords:** inclusion monitor, genealogy, educational policies, policy cycle approach.

## PROCEDENCIA Y EMERGENCIA DEL MONITOR DE INCLUSIÓN

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. <abreuany@gmail.com>

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. <kamila.furg@gmail.com>

**RESUMEN:** Este artículo tiene el objeto de investigar la procedencia y el surgimiento del monitor de inclusión valiéndose de análisis documental. Operamos con la combinación de las teorías de Michel Foucault, en lo referente al concepto de genealogía, procedencia, emergencia, y con las discusiones de Stephen J. Ball y colaboradores sobre el abordaje del ciclo de políticas, específicamente con la vinculación de los contextos de influencia y producción de texto. Al trazar los tres hilos de procedencia de la educación como derecho humano, derecho a la escolarización y derecho a la inclusión y al apoyo escolar, el monitor de inclusión emerge como efecto de la reconfiguración del espacio escolar y de la necesidad de atender a estos nuevos sujetos de derechos que pasaron a ingresar a las escuelas regulares, aspectos que evidenciaron la necesidad de que la escuela se enfoque en el alumno e individualice sus procesos, movilizándolo así los llamados servicios de apoyo. El breve análisis de los documentos de procedencia y surgimiento es una muestra del entendimiento de que los enunciados presentes en tales documentos están vinculados a un modo de ser del pensamiento social y educacional de una época.

**Palabras clave:** monitor de inclusión, genealogía, políticas educacionales, enfoque del ciclo de políticas.

## INTRODUÇÃO

O monitor de inclusão é uma figura cada vez mais perceptível na escola e surge a partir da necessidade latente de, cada vez mais, se ter profissionais focados no acompanhamento e auxílio da pessoa com deficiência no cotidiano escolar. Este ainda pode receber o nome de apoio pedagógico, auxiliar de ensino, estagiário de inclusão, mediador, profissional de apoio, monitor de inclusão, entre outros. Por conta dessa multiplicidade, os ritos de contratação são diferentes de acordo com a localidade que se insere. Mas como ele emerge no contexto das políticas educacionais? Se trata de uma figura corriqueira? Sem importância para o dia a dia da inclusão escolar? Como ele se configura para o atendimento a necessidades das pessoas com deficiência?

Com essas perguntas em mente, neste artigo apresentamos um recorte de uma pesquisa mais ampla que buscou investigar os fios de proveniência e a emergência do monitor de inclusão nas normativas oficiais, e compreender como sua prática se (re)configura no cotidiano escolar. Entretanto, para este texto focalizaremos as discussões no primeiro movimento da pesquisa focado na análise documental e na proveniência e emergência do monitor. Para sustentar esta discussão, nos inspiramos nas contribuições teóricas de Michel Foucault no que concerne ao conceito de genealogia (FOUCAULT, 2003) e a nas discussões de Ball e colaboradores sobre a abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994). Utilizando a teorização combinada, iremos discutir sobre essas teorizações, apresentando as noções de proveniência e emergência, contexto de influência e contexto de produção de texto. Ao engendrar essas articulações, nos aproximamos de construtos teóricos diferenciados, o que nos interpela no sentido de expor as compatibilidades vislumbradas em relação a tais teorizações que sustentam nossa abordagem teórico-metodológica. Tomando como base a referida teorização e partindo da pergunta central que mobilizou a investigação, escolhemos analisar um conjunto de documentos que forneceram informações importantes e nos permitiram compreender como este profissional vem se configurando nos últimos anos.

A partir da analítica realizada, construímos o que consideramos serem os três fios de proveniência do monitor de inclusão constituído nos contextos de influência e de produção de texto. Para isso tomamos nove documentos como material de análise, sendo eles: a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental (1971); Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Salamanca (1994); Declaração de Darkar (2000); Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1994); Lei nº 9394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Decreto nº 3.298/1999 Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Já a emergência nos salta a partir de três documentos: Decreto nº 6.949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei nº11.788/2008 que dispõe sobre os regimes de contrato de estudantes estagiários, mais conhecida como Lei do Estágio.

Os fios de proveniência que serão apresentados ao longo deste artigo partem de três movimentos: a educação como direito humano, o direito à escolarização e o direito a inclusão e aos serviços de apoio. Esses traçados nos permitiram compreender como foram se forjando ao longo do tempo, algumas condições que deram ensejo ao aparecimento da figura do monitor de inclusão. É sobre esta temática que discorreremos ao longo deste artigo que encontra-se organizado da seguinte forma. Num primeiro momento, abordamos o arcabouço teórico operado aqui, com a teorização combinada da genealogia histórica de Foucault e a abordagem do ciclo de políticas. Depois falaremos dos três fios de proveniência: (1) a educação como direito humano, que trata a educação enquanto extensão do processo de formação da pessoa com deficiência, uma pré-condição para o exercício dos direitos civis, políticos, econômicos e sociais; (2) o direito à escolarização, que versa sobre a construção do que vem a ser o ideário da escola inclusiva e o investimento numa educação para todos, bem como na satisfação e atendimento de todas as necessidades de aprendizagem; e (3) direito a inclusão e ao apoio escolar, que nos ajuda a compreender como se constituem os serviços de apoio que visam a permanência e aprendizagem das pessoas com deficiência na escola, formatada por uma série de reconfigurações e estratégias operadas na escola comum. Este último fio de proveniência nos ajuda a demarcar a emergência do monitor de inclusão e compreender sua constituição a partir da formatação de determinados discursos educacionais.

Ao fim deste artigo será possível notar que a pessoa com deficiência é instância de investimento de uma governamentalidade neoliberal e que o monitor de inclusão é acionado como operador de tais investimentos dentro do cenário educacional brasileiro, nos possibilitando interrogarmos como essas questões auxiliam ou enfraquecem as políticas de inclusão escolar.

## **FRONTEIRAS TEÓRICAS: sobre a teorização combinada**

A potência de articulação entre a genealogia histórica e a abordagem do ciclo de políticas está na possibilidade de transcender uma abordagem isolada que dê prioridade somente às dimensões institucionais ou político processual de normativas educacionais. Ao instrumentalizar a dimensão material de determinada política juntamente com suas dimensões discursivas e interpretativas podemos notar que, mesmo aquilo que parece ocorrer apenas no âmbito da escola, pode ter ligações sutis e poderosas com práticas que extravasam o próprio espaço escolar. McLennan (1996) nomeia esse tipo de articulação que aqui propomos como teorização combinada quando teorias ou conceitos oriundos de diferentes campos de estudos são associadas com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar determinada análise. De acordo com Ball e Mainardes (2011), essa pode ser uma forma rica de trabalhar conceitos, de mover a maquinação do pensamento além daquilo que é dado como óbvio, criar ligações e fomentar relações:

Para ir além dos acidentes e das contingências que nos envolvem, é necessário iniciar de outra posição e começar do ponto usualmente excluído. Teorias oferecem outra linguagem, a linguagem da distância, da ironia, da imaginação. Parte disso, como Sheridan ressalta (1980, p.223), é “um amor pela hipótese, pela invenção”, também sem pudor, “um amor pela beleza” em contraposição à não problemática, técnica e desolada linguagem da ciência e do empreendedorismo políticos. (BALL, MAINARDES, 2011, p.42)

A invenção de um caminho de análise que seja potente e produtivo também demanda fazer escolhas teóricas e justificá-las, o que implica em manter um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica. Essa invenção significa também extrapolar as fronteiras, na concepção trazida por Pesavento (2001), de olhar além dos marcos divisórios e se deter nos diálogos, nas comunicações e, sobretudo, nos intercâmbios: “esta dimensão da fronteira aponta para instigante reflexão de que, pelo contato e permeabilidade, a fronteira possibilita o surgimento de algo novo, híbrido, diferente, mestiço, de um terceiro que se insinua nessa passagem” (p.08). Logo, não se trata de um colamento ou ajuntamento de teorias, e sim do estabelecimentos de intercâmbios produtivos e da correspondência fecunda entre as teorizações.

Concordamos com o que Ball traz em uma entrevista realizada em 2009, onde diz que pessoalmente tende a se interessar mais pela maneira como as teorias se relacionam do que pelas suas diferenças. Ainda completa que “podemos contar diferentes histórias teóricas, podemos contar histórias sobre quão diferentes as pessoas são, mas você também pode contar histórias de como elas podem estar dizendo coisas semelhantes ou relacionadas” (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p.314). Ou seja, a teorização combinada nos permite sistematizar os pontos de aproximação e potência ao mobilizarmos a genealogia de Foucault (2003) e a abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992,1994), na produção de outros sentidos e gerando novos *insights*. Para compreendermos as possibilidades dessa articulação trazemos a seguir uma breve sistematização do que se entende por genealogia e proveniência e, em seguida, por abordagem do ciclo de políticas com os contextos de influência e produção de texto.

### **Genealogia: um olhar sobre as proveniências**

Foucault (2003) se valeu da interpretação-apropriação do pensamento de Nietzsche quanto à noção de genealogia refinando e endereçando a forma de se analisar criticamente a história quanto às noções de origem, proveniência e emergência. Sua tática genealógica opera sob o questionamento da verdade, das práticas, dos discursos, e de tudo aquilo que reivindica para si o local de origem ou essência:

A genealogia, ademais, instilará na história a persistente interrogação sobre a obscura memória que acompanha o surgimento das coisas. Onde tudo não passava de retorno sobre si mesmo, ela torna a história pródroma, isto é, sinal anunciador que se coloca ao pensamento como primeiros indícios de algo que ainda é vir-a-ser. (CARVALHO, 2012, p.228)

A tradicional, desgastada e, por isso, insuficiente noção de história seria a preocupação compartilhada por Foucault e, por isso, repensar a historicidade de forma crítica é assumido como tarefa primordial. Em seus escritos, ele localiza a genealogia como uma área cinzenta que se opõe ao “desdobramento meta-histórico das significações ideais”, ao que é considerado enquanto “alta origem” que provém do “exagero metafísico do começo de todas as coisas” e que está sempre “ao lado dos deuses” e “saem brilhantes da mão do criador” (FOUCAULT, 2003, p.18). O convite da genealogia é tomar a história enquanto lugar de acontecimento: que está aberto e com possibilidades de vir-a-ser. Por isso utilizamos como uma forma de inspiração que nos permite olhar e compreender os fios de constituição do monitor de inclusão bem como o seu irrompimento, alinhavado em uma trama constituída de práticas e discursos. O objetivo não foi buscar seu ponto de origem nas políticas que asseveram sua função e sim problematizar as teias que o constituem, a sua proveniência e sua emergência:

Nada que se assemelhasse à evolução de uma espécie, ao destino de um povo. Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão do que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (FOUCAULT, 2003, p.21)

A proveniência não funda algo, mas agita o que se percebia imóvel, fragmenta o que se pensava unido. Foucault ainda compara a um corpo, em que a proveniência se inscreve no sistema nervoso, no humor e no aparelho digestivo. Sendo o ponto de articulação com a história, “ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de histórias e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 2003, p.22). Ao expor sintomas do corpo, os fios de articulação e proliferação de acontecimentos se configuram nesse contexto e percebe-se aquilo que é acidental e descontínuo. Dessa descontinuidade desponta a emergência, o lugar de afrontamento, mas não um lugar fechado em que se desencadeia uma luta. Foucault demarca como sendo um não-lugar, uma pura distância, que se produz no interstício: “não é o surgimento necessário daquilo que durante muito tempo tinha sido preparado antecipadamente; é a cena em que as forças se arriscam e se afrontam, em que podem triunfar ou ser

confiscadas” (2003, p. 32). A emergência é, portanto, a entrada em cena dessas forças, não obedece a uma destinação, nem uma mecânica, mas ao chamado acaso da luta.

Ao mobilizar a genealogia enquanto uma inspiração não se ambiciona uma história totalitária, inflexível e fatalista, mas compreender a relação entre inclusão e educação em sua dinamicidade, e os processos de instituição de práticas naturalizadas nos discursos educacionais. Popkewitz (1994, p. 199) genialmente constata que “quando as ações dos indivíduos aparecem como naturais, existe uma tendência de perder de vista à forma como agendas e categorias que definem as posições são historicamente formadas”. Assim, é possível rastreamos os vários começos possíveis, demarcando os percalços que contribuíram para a construção das políticas que abarcam o monitor de inclusão. O método de seleção de dado acontecimento e contextos que serão observados, além de ser uma forma de inspiração de se olhar para trás, irá ajudar a compreender os processos de constituição e as lutas engendradas ao desnaturalizar, problematizar e questionar os efeitos das políticas educacionais de inclusão que desembocam nos monitores de inclusão.

### **Abordagem do Ciclo de Políticas**

A abordagem do ciclo de políticas foi formulada na década de 1990 por Ball, Bowe e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) e é localizada pelos autores enquanto um método de análise, ou seja, não diz respeito à explicação das políticas e sim uma maneira de se pesquisar e teorizar sobre as mesmas. Essa teorização subdivide o agir político em vários estágios que correspondem a uma sequência de elementos do processo político administrativo e de ação, e esses estágios ou fases dizem respeito às redes de poder, políticas, sociais e práticas administrativas envolvidas em tal ou tais normativas.

Embora a política pública seja formalmente um ramo da ciência política não se resume somente a ela, pois independente das significações e percepções que se lança nesse plano, o olhar carece em deter-se em múltiplas zonas de interesse, conflitos e fatores que podem influenciar a trajetória de determinada normativa. Neste aspecto, Ball compara as políticas públicas a um foguete:

[...] decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se, em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço. (MAINARDES; MARCONDES, Entrevista com Stephen Ball, 2009, p.307)

Ao problematizar a trajetória do “foguete” é necessário interrogar o contexto em que agem (espaço), como (velocidade) e quando agem (tempo). Nessa perspectiva, as políticas são discursos (produção histórica e política) constituídas por práticas. Operar com os discursos implica em analisar os documentos sem a intenção de trazer à tona verdades reveladoras ou procurar coisas escondidas, mas realizar deslocamentos problematizando a forma com que as políticas se apresentam.

A abordagem do ciclo de políticas é potencializado através da proposta de cinco contextos analíticos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política. Aqui, a palavra contexto refere-se aos antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica, “Isso inclui fatores econômicos, sociais e políticos que levaram a questão a ser incluída na agenda política. Há ainda as influências de grupos de pressão e de movimentos sociais” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158). Todos esses processos (econômicos, sociais e políticos) não são excludentes, mas relacionais, e não seguem uma ordem hierárquica.

Aqui trabalharemos com dois desses contextos, sendo o contexto de influência e o contexto de produção de texto, que assim como os outros também estão em simbiose. O contexto da influência é onde as políticas são iniciadas, discursos disputados e terreno é preparado para a construção de determinada política. Leva a denominação de “influência” porque fica mais a mercê da ingerência da arena pública, comissões, grupos e outros espaços de articulação. Essa influência pode acontecer de forma mais direta através da circulação de ideias, empréstimos de políticas e grupos que

ofertam suas soluções no mercado. Ou ainda pelo patrocínio e/ou imposição de algumas soluções oferecidas ou “recomendadas” por agências multilaterais (como por exemplo, ONU, FMI, UNESCO).

Neste contexto, Ball (2001) problematiza o “desaparecimento” das políticas específicas do Estado e a propagação das políticas educacionais pautadas pela competitividade econômica, ou seja, a criação de políticas comuns aos países globalizados. Em outra oportunidade, o autor expõe ainda que “a política não pode continuar a ser pensada ou planejada nos limites de Estado-nação ou de fronteiras nacionais, a política flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais” (BALL; MAINARDES, 2011, p.13). Os embates da influência acabam por se expressar de forma codificada e materializada no contexto de produção do texto, onde tudo que se articula com a linguagem do interesse público representando a política pode fazer parte do processo investigativo, sejam eles textos oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais, pronunciamentos. Os textos políticos são resultados de disputas e acordos, podem não ser necessariamente fáceis de ler ou serem coerentes, mas são intervenções textuais que também versam sobre a materialidade e possibilidade de manobra de determinada política. Suas dimensões práticas constituem as permeabilidades discursivas que dinamizam tal ciclo, podendo ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas ou suas réplicas podem acabar sendo superficiais (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.22).

Assim, ao traçarmos um paralelo entre a genealogia e a abordagem do ciclo de políticas, é possível notar que existem pontos de articulação muito potentes para a análise. Entre tais pontos podemos destacar que ambas teorizações consideram as relações de poder na produção e ação das políticas; não se centram somente na figura do Estado, mas nos jogos de tensões produzidos em diferentes contextos; não proclamam a origem imaculada das coisas, aceitando suas limitações e precariedades; compreendem as políticas educacionais enquanto processos políticos que não separam os âmbitos do texto e discursos da prática.

Não consideramos haver uma relação direta entre algum contexto específico da abordagem do ciclo de políticas com a proveniência e que a mesma pode ser analisada não somente nesse referencial analítico, mas também no contexto da prática ou resultados e efeitos. A partir da combinação entre essas teorizações é que nos lançamos ao desafio de analisar a proveniência da figura do monitor. Para isso, na próxima seção apresentamos o que identificamos como três fios de proveniência: a educação como direito humano, o direito à escolarização e os discursos de apoio.

## **FIOS DE PROVENIÊNCIA E A EMERGÊNCIA**

Na proveniência, investigamos as várias condições de possibilidade do monitor de inclusão, associando com os contextos de influência e de produção de texto. Partimos da ideia que não buscamos um ponto de origem, mas investigar como se dão as articulações que confluem para a emergência do monitor de inclusão. Para isso, nos voltamos a arena internacional com a constituição de diversos textos políticos num recorte temporal de trinta anos, em que observamos a formatação da pessoa com deficiência sendo dotada enquanto sujeitos de direitos, sobretudo educacionais, perpassando por três movimentos: a educação enquanto um direito humano, o direito a escolarização e o direito a inclusão e apoio escolar. Ao costurar essa trama não há uma linha divisória entre os acontecimentos e não traçamos como algo que está dado, mas que está aberto e com possibilidades de vir-a-ser. Seguir por esse caminho nos permitiu olhar para os documentos longe de uma concepção linear, evolutiva, de causa ou efeito. São tramas que vão se recombinaando e atualizando numa teia que costura o que entedemos ser a proveniência do monitor de inclusão.

Ao traçarmos esses fios de proveniência com os documentos já citados, partimos da premissa que, ao nos confrontarmos com o contexto de influência, as políticas são colocadas em consenso através de conferências internacionais sobre Educação ordenadas por determinadas agências multilaterais, e num caráter de “recomendação” são consensualizadas nos contextos locais. No entanto, como indica Kassar (2011), isso não se dá de forma unilateral e mecânica, por isso não desarticulamos o contexto de influência do contexto de produção de texto: ambos têm uma relação simbiótica, operam onde as políticas são iniciadas e convergem.

Ball (2001) analisa esse processo político enquanto convergência de políticas (transferência de políticas ou ainda empréstimo de políticas), que desemboca em um novo paradigma de governo educacional, se articulando num debate mais geral em torno da questão da globalização. Ainda salienta

que assistimos o desenvolvimento de uma linguagem de políticas em comum, articulada em relatórios governamentais, que “servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (p.100), onde conceitos e ideias como “educação para todos”, “sociedade de aprendizagem”, “educação e diversidade” são difundidos. Ao categorizar a globalização como um dos fatores de potência para a problematização do contexto de influência e produção de texto, não se pode assumir que esse fenômeno ocorre da mesma forma em todos os lugares. A globalização invade os contextos locais, mas não os destrói, ao contrário, novas formas de identidade local e auto expressão cultural são conectadas ao processo, tal qual um processo de bricolagem:

[...] uma questão de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros lugares, usando e melhorando abordagens locais tentadas e testadas, teorias “recicladas” ou “reaproveitadas”, pesquisa, tendências e modas e por vezes um investimento em tudo aquilo que pareça funcionar. A maior parte das políticas é frágil, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar, e elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos, e em última análise, recriadas no contexto da prática. (BALL, 2001, p.102)

Sobre esse processo de bricolagem, cada lugar irá modificar as políticas recomendadas de forma inerente ou particular. No entanto, os processos políticos de reformulação, reestruturação e investimento são permeados por debates e embates, onde o que se percebe ser absorvido não são as recomendações literais, mas ênfases de determinados discursos que será possível notar nos fios destacados.

Dado este panorama, no primeiro e segundo fios de proveniência trataremos dos documentos criados no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Criadas para promoção da cooperação internacional ambas se configuram como entidades de destaque ao referenciar a promoção de direitos humanos, educacionais e de desenvolvimento econômico. De acordo com Souza e Pletsch (2017), sua ingerência nos países considerados subdesenvolvidos é um *modus operandi* dessas organizações. Tal movimento pode ser visualizado ao longo da década de 1990 quando a internacionalização de iniciativas no âmbito educacional passou a ser uma constante para os países da América Latina e Caribe, onde a ONU e suas principais agências assumiram o papel de difundir o receituário neoliberal a fim de homogeneizar e promover uma regulação transnacional nas políticas educacionais dos chamados países subdesenvolvidos.

Através dos seus corpos burocráticos e de suas interações administrativas, essas organizações ainda seguem na modulação e construção de consensos acerca de questões educacionais. No entanto, os países não são passivos nessa relação e também reagem e constroem essas políticas (seja em nível local-federal, ou até mesmo por meio dos blocos consolidados), e por isso também destacamos algumas normativas brasileiras que nos ajudam compreender como se dá esse processo de consensualização.

O primeiro fio de proveniência trata da educação como direito humano. Situamos essa trama a partir de três documentos: a “Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental” (1971), a “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes” (1975) e a “Declaração de Jomtien” (1990). Nos primeiros dois documentos notam-se o discurso da constituição das pessoas com deficiência enquanto sujeitos de direitos não só educacionais, mas também direitos médico, psicológico e social:

1. A pessoa deficiente mental tem, na máxima medida possível, os mesmos direitos que os demais seres humanos.
2. A pessoa deficiente mental tem direito a cuidados médicos e tratamentos físicos adequados, bem como à educação, formação, reabilitação e orientação que lhe permitam desenvolver ao máximo as suas capacidades e aptidões. [...] Tem o direito de realizar um trabalho produtivo ou de exercer qualquer outra atividade útil na máxima medida possível das suas capacidades. (ONU, 1971)

Chamamos a atenção para o início do artigo onde aponta que os sujeitos com deficiência têm na máxima medida possível os mesmo direitos que as demais pessoas, dando a entender que existe um limite para os direitos apontados. No artigo segundo é possível perceber quais as instâncias de

investimento do sujeito, sendo elas o quarteto da educação/formação/reabilitação/orientação, somando ao direito de se serem produtivos, fazendo alusão ao mercado de trabalho. Esse último elemento da evocação da educação como viabilizadora do trabalho também nos salta aos olhos na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975):

As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social. [...] a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos. (ONU, 1975).

A vinculação do direito à educação com o incentivo à inserção desses sujeitos no mercado de trabalho ou qualquer outra atividade para que possam colaborar com a vida econômica demonstra o quanto à educação passa a ser pré-condição para o exercício dos direitos civis, políticos, econômicos e sociais. Ou seja, a educação como direito humano enquanto extensão do processo de formação da pessoa, mas não necessariamente vinculada a uma educação escolarizada. Em ambos os trechos trazidos a área médica está operando sob os corpos desses sujeitos, salientando que os mesmos têm direitos aos cuidados médicos e tratamentos adequados, bem como apoio psicológico e social afim de também torná-lo apto à vida em sociedade.

Já a partir da Declaração de Jomtien (1990), também conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos, é notável o deslocamento para se pensar as necessidades de aprendizagens, incluindo os sujeitos com deficiência. De fato, essa declaração foi um marco que reforça a centralidade da Educação Básica como prioridade a ser alcançada universalmente, tendo como base que a educação deve garantir um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao desenvolvimento humano. Além de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos, são reconhecidas as necessidades de: expandir o enfoque de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino; universalizar o acesso à Educação Básica como base para a aprendizagem e desenvolvimento humano permanentes; concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (autoridades públicas, professores, órgãos educacionais e demais órgãos de governo, organizações governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias); desenvolver uma política contextualizada de apoio (setores social, cultural e econômico); mobilizar recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; e fortalecer, a partir da educação, a solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

Ou seja, a constituição da educação como direito humano, exige investimentos em estruturas institucionais e em recursos financeiros e humanos que possam garantir a operacionalidade de tal direito. Esse movimento é um fio importante que enseja algumas condições de possibilidade para o aparecimento, mais tarde, da figura do monitor de inclusão, como um desses recursos mobilizados. O documento também enfoca a necessidade do atendimento escolar, sem distinção, a todas as pessoas, como uma forma de promover o direito a educação e, com isso, avançar em prol da igualdade social:

Artigo 3 - Parágrafo 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. [...]

Objetivos e Metas - 1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências; 2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000 (UNESCO, 1990, n.p).

Constituímos enquanto segundo fio de proveniência o direito à escolarização a partir da Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Darkar (2000). Ambos documentos expressam a construção do ideário do que vem a ser a educação inclusiva, orientado pela política de “Educação para

Todos”, também aliando a educação diretamente a um viés econômico. A Declaração de Salamanca (1994) tem como princípio igualar os direitos de todos os indivíduos no que se refere à educação de qualidade, e é considerado um dos mais importantes documentos para o avanço das políticas sociais. Demarca que “políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria frequentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria frequentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência” (p.07) exprimindo a formatação de uma escola para todas as pessoas:

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...] Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. (UNESCO, 1994, p.13).

É possível notarmos nesse trecho como é focalizado o direito à educação enquanto direito de todos os indivíduos, mas também como instância de investimento na pessoa com deficiência, a fim de serem economicamente ativos e que possam corresponder às chamadas “expectativas da vida adulta”. Uma das implicações educacionais orientadas a partir desse documento refere-se à inclusão na educação, onde afirma “que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” e as escolas por sua vez devem assegurar “uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade” (UNESCO, 1994, p. 05). Pode-se dizer que o conjunto de recomendações e propostas é guiado pela reafirmação da educação como um direito de todos; que toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais; que a escola deve se adaptar aos alunos, e não os alunos à escola e que o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Na Declaração de Dakar (2000) ao citar que “toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 2000, p.1) é reafirmado também o compromisso de garantia de educação à todos investindo-se numa educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem (necessidades que futuramente terá como agente o monitor de inclusão). O texto representa o estabelecimento da “Educação para Todos” afirmada pela Declaração de Jomtien e abriu (ainda mais) espaço para a inclusão no contexto educacional. A partir desses documentos é possível perceber a educação das pessoas com deficiência a partir do apoio e financiamento de agências multilaterais com evocação à cooperação internacional, ressaltando a importância do compromisso nacional dos Estados partes. Há um deslocamento no consenso da educação não sendo apenas o direito da pessoa, mas um elemento constitutivo da vida cidadã. Isto posto, é impossível ignorar dois movimentos que se articulam: (1) o nexos de que a racionalidade econômica e as políticas educacionais mantêm articulações entre si, movimentando-se dentro de uma lógica neoliberal, e (2) a educação - e de igual forma, a inclusão escolar e educação inclusiva - como necessária para a diminuição das desigualdades e constituição de uma forma de vida mais democrática e participativa.

O primeiro movimento se explica ao observarmos a formatação dentro do raciocínio de que se o capital é uma fonte de rendimento, ao produzir fluxos de rendimento e de serviços, a pessoa com deficiência também passa a fazer parte dele, oferecendo uma opção para a lógica de mercado entre os custos atuais com essa vida e os rendimentos futuros, num contexto mais amplo de maximização dos retornos individuais ou sociais. Essas recomendações partiam de uma concepção de que a educação pode ser um potencial multiplicador na economia, uma perspectiva associada à Teoria do Capital Humano, enfatizando o papel da educação no aumento da produtividade do trabalho ao afirmar que os investimentos educacionais podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países (SANTOS; JUNIOR, 2017). Nestas formulações, a educação é percebida como um direito fundamental ao mesmo tempo em que é foco importante para o desenvolvimento do capitalismo,

impactando a formulação e direcionamento das políticas públicas. Por esse motivo, os investimentos operacionalizados a partir de órgãos multilaterais passam a ser importantes para o funcionamento da lógica de mercado nas teias da escola.

O segundo movimento se articula com uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a “equidade” e “qualidade do ensino” num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático. Logo, educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo. Esses discursos, segundo Silvio Gallo, produzem os chamados sujeitos de direitos e a chamada governamentalidade democrática. A governamentalidade se exerce pela ação do Estado no exercício do poder sobre os indivíduos, conduzindo as condutas dos indivíduos, mas não a cada um dos indivíduos, e sim ao seu agrupamento numa população (CARVALHO, GALLO, 2020). No que se refere às pessoas com deficiência, pode-se dizer então que as políticas que produzem a educação como um direito humano e o direito à escolarização ampliam o espectro de governo a uma população antes excluída desses processos, transformando-os também em cidadãos, sujeitos de direito e ao mesmo tempo em sujeitos governáveis, passíveis de governo. Ninguém deve escapar à essa maquinaria, é preciso incluir a todos para governar a todos:

[...] há um vínculo direto e indissolúvel entre governamentalidade e democracia, entre governamentalidade e Estado de bem-estar social. O cidadão do Estado democrático é o cidadão governável. Somos constituídos como cidadãos para que possamos ser governados. [...] Em direção análoga, é também o Estado governamentalizado que opera as biopolíticas de controle populacional, de seguridade social, dentre outras. Somos constituídos cidadãos para termos acessos a tais políticas e benefícios sociais; sermos governados pelo Estado é o preço que pagamos. (GALLO, 2017, p.1506)

De certa forma, as diferenças foram afirmadas, de modo a serem acolhidas no processo democrático da participação cidadã, tendo seus direitos consolidados, “incluir e governar não implicam em tolher liberdades, mas em reconhecê-las, operando o governo de todos e de cada um de forma a conduzir as condutas em um contexto democrático e participativo” (CARVALHO, GALLO, 2020, p. 153). Com esses movimentos, observamos que fio do direito vai tecendo a proveniência, entrelaçado pela educação e escolarização, e nesse entrelaçamento se fortalecem mutuamente. Conseguimos notar um deslocamento no consenso da educação não sendo apenas o direito da pessoa, mas um elemento constitutivo da vida cidadã. Assim, podemos chamar de primeiros fios de proveniência a prerrogativa das pessoas com deficiências enquanto sujeitos de direitos, num primeiro fio com a educação enquanto um direito humano e no segundo momento do direito à escolarização, que agem em instâncias diferentes da vida do sujeito. A noção de direito e a constituição da pessoa com deficiência como cidadão, sujeito de direitos, é o primeiro passo para a consolidação de estratégias e para a mobilização de recursos de apoio que possam garantir esse direito. É assim que esses dois fios aparecem entrelaçados delineando o terceiro fio de proveniência: o direito à inclusão e ao apoio escolar, onde todos devem ser atendidos pela escola inclusiva, a qual deve mobilizar determinadas estratégias.

No Brasil, a partir da constituição de 1988 e da universalização do acesso a educação escolarizada, a inclusão vai se inscrevendo numa operação de ordenamento nos moldes disciplinares da escola moderna, que visa o processo homogeneizante do espaço: “o que era antes um objetivo, ou seja, criar lugares específicos para o anormal em instituições diversas, agora passa a ser evitado. A ordem do discurso é trazer todos para perto” (SARDAGNA, 2013 p.56), alinhado aos discursos de apoio dentro do espaço escolar. Da necessidade inicial de se garantir o direito a educação, buscou-se de forma cada vez mais específica, garantir serviços de apoio que possibilitam, para além da matrícula, a permanência e a aprendizagem desses sujeitos na escola. Logo, para receber esse público há uma série de reconfigurações e estratégias operadas na escola comum, como a criação de Salas de Recursos Multifuncionais, Atendimento Educacional Especializado (AEE), adaptações curriculares, plano pedagógico individual. Nesse ensejo também constam a utilização de estagiários como auxiliares nos processos pedagógicos e a transformação de escolas especiais em centros de estudos e de suporte educacional especializado. Ou seja, o estudante ao assumir a centralidade do processo educacional enquanto um sujeito de direito passa a ser amparado por uma rede de profissionais, simbolizando o

deslocamento de políticas educacionais da lógica de integração do sujeito para políticas de inclusão que se pautam na diferenciação e individualização dos processos educativos.

Para a análise desse terceiro fio de proveniência, destacamos quatro documentos oficiais de âmbito nacional que permitem pensar esse terceiro deslocamento enquanto fio de proveniência, onde são caracterizados a necessidade dos serviços de apoio e referenciados suas funções, sendo elas a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1994), Lei nº 9394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Decreto nº 3.298/1999 Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). A partir desses documentos são encontradas diferentes formas de apoio que são descritas como sendo necessárias à efetivação da inclusão, vinculadas às questões pedagógicas da rotina escolar (adaptações de recursos, material pedagógico, questões de currículo), à acessibilidade (adequação de recursos físicos, eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e comunicação) e capacitação de recursos humanos para o atendimento desse público que agora adentra as salas comuns. Estes últimos se referem ao professor da educação especial, professores intérpretes, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais de apoio – que irão confluir na emergência do monitor de inclusão.

A primeira menção ao serviço de apoio ocorre na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1994), que passa a considerar importante “capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular para o atendimento educacional aos portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades” (BRASIL, 1994). Já a lei nº 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas especificidades; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, que devem ser preconizadas “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996). Em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), diz que o Atendimento Educacional Especializado será realizado em classes, escolas ou serviços especializados “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” ao mesmo tempo em que garante “quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, grifo da autora). O Decreto nº 3.298/1999 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência também faz menção ao apoio especializado:

As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como: I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo; II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (BRASIL, 1999).

E as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Explica quem são os atores que se configuram enquanto serviço de apoio, e abre espaço para outras funções enquanto “outros apoios necessários”:

[...] serviços de apoio pedagógico especializado, realizado: na classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001)

Nesses trechos, chamamos a atenção para a palavra especializado, em que não há definições sobre a formação a ser exigida desse profissional ou o que se entende por apoio especializado. Essa é uma das tensões que compõem esse terceiro fio em relação a esse tipo de apoio intraclasse e/ou extraclasse. Apoio significa “o que serve para amparar, firmar, sustentar (alguém ou algo); sustentáculo, auxílio, amparo, ajuda”. O sentido de serviço de apoio encontrado nesses documentos dão condições para que a inclusão escolar seja colocada em funcionamento, pra só fazer acontecer. De acordo com Bezerra (2020) sendo escassa e dúbia a legislação sobre o serviço especializado na classe comum, há uma brecha legal captada pelo sistema, de tal forma que, mesmo o profissional de apoio sendo uma das estratégias para o atendimento do público alvo da educação especial nas classes regulares, ele não se constitui como foco das normativas. São tensões que permeiam esse tipo de apoio, levando a uma conseqüente desvalorização da Educação Especial na escola comum, em nome de uma suposta racionalização de custos:

Constatar que o AEE hoje é a forma preferencial de prática de apoio na escola comum significa problematizar que isso nem sempre foi a regra, ou ainda, que não podia ser operacionalizado por falta de condições de possibilidade em relação a outras contingências históricas. Porém, encontrar recorrências de práticas de apoio nas políticas de inclusão e na forma como estas priorizam determinadas práticas em detrimento de outras ou mesmo uma maior ênfase em algumas práticas de apoio em determinadas épocas indica os deslocamentos que podem ser visualizados nas políticas de inclusão. (FROLICH, 2018, p.58)

Neste fio, é possível notar que da asserção inicial da educação enquanto direito humano e da garantia do direito à escolarização, o fio do direito a inclusão e ao apoio escolar fazem emergir novas necessidades na operação das práticas inclusivas, onde outros agentes são colocados em ação. Essa demanda acaba por produzir as condições para a emergência do monitor de inclusão condicionada pela presença do público alvo da educação especial (PAEE) nas escolas comuns. A partir disso, foram sendo difundidas diretrizes oficiais e legislações sobre essa modalidade que previam os apoios considerados necessários para o atendimento e aprendizagem dos estudantes. Nos limites desse artigo, trataremos os documentos que consideramos demarcarem esse movimento da emergência, do lugar de irrompimento.

O primeiro documento que nos ajuda a compreender a emergência do monitor de inclusão e que vai se estabelecer de forma direta com o consenso internacional é o Decreto nº 6.949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da ONU, assinado em 2007. Trata-se de um documento com 50 artigos que versam sobre os direitos das pessoas com deficiências, e sugere ações de promoção e proteção jurídica desses sujeitos, também fazendo menção aos serviços de apoio como essencial para a inclusão escolar:

Artigo 4 – obrigações gerais: h) Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações [...]  
Artigo 24 – educação: d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009).

Após a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e sua entrada no ordenamento jurídico brasileiro com o status de emenda constitucional, é possível observar paulatinamente, em termos de legislação e políticas públicas, não só a conquista de direitos educacionais, mas os direitos de acessibilidade, mobilidade e de participação na vida política. Ainda assim, os acordos dessa convenção não foram incorporados de forma automática, pois se inserem num processo de mediação e elaboração conforme as disputas entre diferentes agentes que atuam na arena política dos direitos das pessoas com deficiência. É seguido por significativas movimentações em âmbito nacional ao ganhar status constitucional e passar a ser mencionado na introdução de todos os documentos que se relacionam com a educação inclusiva e que o têm como procedência.

O segundo documento é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir, dentro outros princípios: o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão. Sobre este último também aponta que cabe aos sistemas de ensino “disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de *monitor ou cuidador dos alunos*” (BRASIL, 2008, grifo nosso).

O terceiro documento que nos possibilita demarcar a emergência do monitor de inclusão é a Lei nº11.788 que dispõe sobre os regimes de contrato de estudantes estagiários, mais conhecida como Lei do Estágio. Essa lei acaba possibilitando a contratação para as funções mencionadas, compondo os aspectos que possibilitaram a dispersão desse profissional nas escolas. Como apresentado no último fio de proveniência, não há uma sistematização desse apoio em relação a sua formação ou especialidade. Na ausência de especificação e coerção legais, as redes públicas de ensino acabam por aderir à alternativa mais módica: o profissional não docente ou aquele com formação pedagógica de nível médio:

Têm recorrido a figura de auxiliares, assistentes ou monitores – entre outros tantos termos correlatos, conforme a designação adotada em diferentes lugares do país, em referência a esse profissional especializado – muitas vezes sem qualquer formação especializada na área, apenas com nível médio de escolaridade, ou, então, a estagiários de cursos de licenciatura. (BEZERRA, 2020, p.187)

Assim, o monitor de inclusão desponta como efeito da reconfiguração do espaço escolar e necessidade de atendimento a esses novos sujeitos de direitos das escolas inclusivas, aspectos que demonstraram uma necessidade da escola de se voltar ao aluno e individualizar seus processos. Se naturalizou, em certa medida, falar de inclusão escolar a partir dos serviços de apoio. Se estão ausentes é porque não há inclusão, e se estão exaustivamente presentes assistimos a um processo de extensa individualização escolar. Tais práticas acabam sendo condição para a inclusão, mas também efeito do processo de in/exclusão.

Falar de in/exclusão significa admitir que não existe uma inclusão única, absoluta e universal, mas que se constitui de forma complexa onde todos os processos de inclusão estarão, em algum momento, também se associando a processos de exclusão. De acordo com Lopes (2008), a inclusão alimenta a compreensão de um lugar de chegada para todos, quando o “simples incluir em um mesmo espaço físico não garante a incorporação daquele que está sendo fisicamente incluído” (p.100). Logo, a exclusão não significa somente estar “fora de um espaço”, mas também estar sendo excluído dentro de um processo de inclusão. Nesta perspectiva, não se fala em sujeitos integralmente incluídos, nem totalmente excluídos, mas experimentando posições e situações de in/exclusão (FABRIS, 2008). Não compreendemos a inclusão como um projeto fixo ou uma posição permanente, mas por movimentos e que não se limita aos espaços físicos (estar dentro ou fora). Mesmo em situações de inclusão, é por dentro dela que as exclusões ocorrem.

A breve análise dos documentos da proveniência e emergência é uma amostra do entendimento de que os enunciados presentes em tais documentos se ligam a uma forma de ser do pensamento social e educacional de uma época. E essa compreensão parte da assertiva de que perceber os documentos como monumentos (LE GOFF, 2003) os quais materializam a atmosfera de um tempo histórico, um movimento importante para a compreensão de dadas racionalidades e políticas de verdades, mas sempre passíveis de problematizações e ressignificações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse artigo, foi possível observarmos a modulação da educação enquanto instância de investimento na pessoa com deficiência, e também uma estratégia de defesa e gerenciamento social. A partir dos fios da educação como direito humano e do direito à escolarização é apontada a necessidade de investimento em um sistema de inclusão com qualidade educacional,

criando estruturas que possibilitem e viabilizem o ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência. Trata-se de governar e incluir na ordem instituída afim de atribuir-lhes um papel considerado funcional na sociedade. Ou seja, produzir sujeitos autogovernados que saibam conviver harmonicamente, não se tornando um risco para a sociedade:

Para tal estratégia, não se trataria de corrigir os desvios sociais para manter a ordem instituída, mas “construir um mundo psicológico e social ordenado a partir do trabalho sobre o material humano” no sentido não somente de “reparar a deficiência”, como também de “programar a eficiência”. (CASTEL, 1999, p.221)

Os investimentos operacionalizados a partir do direito à inclusão e aos serviços de apoio potencializam um quadro político, econômico e social em que os esforços para a inclusão são realizados com vistas a preparar a pessoa com deficiência para o exercício de uma função social ou para o mercado de trabalho. Na emergência, os monitores são trazidos à tona num contexto de mudanças de paradigmas educacionais e incorporados nessas mudanças que vão ocorrendo no âmbito da escola, cuja presença é condicionada pelos estudantes público-alvo da educação especial. Seu irrompimento nos provoca a questionar quais os processos que estão ocorrendo na escola e quais suas limitações e inflexões.

Nesta dinâmica, o monitor de inclusão pode ser considerado parte das estratégias para a promoção da autonomia e da participação para efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento individual do aluno. Faz parte de uma política que produz um sujeito que está em constante processo de individualização, onde o Estado aciona mecanismos que mobilizam sujeitos outros, com funções específicas, em uma engrenagem que responde a uma finalidade.

A teorização combinada nos auxiliou a descortinar novos horizontes para o debate educacional, sendo um tema que pode ser repensado de maneira muito produtiva com a combinação de Foucault e Ball. Ambas teorizações consideram as relações de poder na produção e ação das políticas; não se centram somente na figura do Estado, mas nos jogos de tensões produzidos em diferentes contextos; não proclamam a origem imaculada das coisas, aceitando suas limitações e precariedades; compreendem as políticas educacionais enquanto processos políticos que não separam os âmbitos do texto e discursos da prática.

No entanto, não consideramos haver uma relação direta entre algum contexto específico da abordagem do ciclo de políticas com a proveniência e a emergência. Partimos da assertiva de que a proveniência pode ser analisada não somente no contexto da influência, mas também no contexto da prática ao fornecer condições de possibilidades para a emergência de algo. Os contextos escolhidos estão em simbiose, não se constituem como etapas lineares, sequenciais, e são potentes justamente por ser flexíveis e de natureza aberta.

O intento deste artigo foi evidenciar alguns fios de proveniência do monitor de inclusão nas políticas educacionais que seguem um consenso internacional e são consensualizadas nos âmbitos locais a partir da necessidade da escola de se voltar ao aluno com deficiência e individualizar seus processos. Com ações políticas que buscam a ampliação dos direitos educacionais e a inclusão, percebemos as condições que se produzem para a emergência do monitor de inclusão nas políticas educacionais perpassando os fios de proveniência da educação enquanto direito humano, do direito à escolarização e do direito à inclusão e apoio escolar. Os serviços de apoio passam a estar presentes de distintos modos nas políticas, sendo percebidos como mais um fio de proveniência nessa tessitura que produz as condições para o aparecimento da figura do monitor ao serem acionados mecanismos de apoio que emergem das novas necessidades na operação das práticas: novos agentes são colocados em ação sob os sujeitos ditos inclusos.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.

- BALL, Stephen J. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994. 176 p.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1. p. 21-53.
- BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. Introdução. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p.11-20
- BEZERRA, Giovani Ferreira. O apoio pedagógico especializado em classe comum: o caso de Campo Grande-MS como metonímia da precarização na educação especial. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 25, n. 44, p. 186-214, abr. 2020.
- BOWE, Richard.; BALL, Stephen J. ; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Assunto: regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília.
- BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, setembro de 2001*. Assunto: institui as diretrizes nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Brasília, p. 01-83
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Assunto: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília
- BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Assunto: dispõe sobre o estágio de estudantes, altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e dá outras providências. Brasília.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial de 1994*. Assunto: conjunto de objetivos destinados à garantir o atendimento educacional ao “aluno portador de necessidade especial). Brasília, p. 1-54.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault: atualizador da genealogia nietzschiana. *Cadernos Nietzsche*, [S.L], v. 30, p. 221-249, abr. 2012.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio D. de Oliveira. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. *Mnemosine: Parte Especial - Artigos*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 146-160, jun. 2020.
- BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Assunto: promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília
- BRASIL. *Política Nacional, de 07 de janeiro de 2008*. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, p. 1-19.
- FABRIS, Eli Terezinha Henn. Experiências de in/exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades. In: 31º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. Anais [...] . Caxambu: Anped, 2008. p. 01-15.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003. 295 p.

FROHLICH, Raquel. *Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais*. 2018. 231 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

GALLO, Sívio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.31, n. 63, p. 1497-1523, dez.2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 66, p. 41-58, ago. 2011. Edição Especial.

KRAEMER, Graciele Marjana. Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência. *Momento - Diálogos em Educação*, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 71-87, 22 jul. 2020.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LOPES, Corcini Maura. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. *Revista Colombiana de Educación*, n. 54, junho, 2008, p. 96-119.

MAGUIRE, Mag; BALL, Stephen J.. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 172-192.

MAINARDES, Jefferson.; MARCONDES, Maria Inês. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jeferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, p. 143-172, 2011.

MCLENNAN, Gregor. *Post-Marxism and the "four sins" of modernist theorizing*. New Left Review, Londres, n. 218, p. 53-74, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, ago. 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas - *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2007.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental*. Nova Iorque: ONU, 1971.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Aprovada pela Assembléia Geral da ONU, em 9 de dezembro de 1975.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. (Org.). *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre: UFRGS, 2001

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação*. Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1994.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 25-44.

SANTOS, Thauan; JÚNIOR, Carlos Antônio D. Integração Regional e Educação: o caso do mercosul. *Oikos*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 22-36, jun. 2017.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal e inclusão escolar. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 45-60.

SOUZA, Flávia Faissal; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.25, n.97, p.831-853, dez. 2017.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem: UNESCO, 1990.

UNESCO. *Educação para todos*: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

### **CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS**

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.