



AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E SEUS EFEITOS NA PRÁTICA EDUCATIVA

Gisele Ruiz Silva – FURG

Resumo: Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, outros documentos passaram a ser divulgados pelo Governo Federal no intuito de normatizar a Educação Inclusiva no Brasil. Neste artigo faço um mapeamento dos documentos sobre inclusão escolar divulgados pelo Ministério da Educação desde o ano de 1996 até a atualidade. O objetivo de apontar as conexões entre seus discursos e os efeitos que estes vêm causando na prática educativa de maneira geral. Para isso utilizarei como ferramenta analítica os conceitos desenvolvidos pelo filósofo francês Michel Foucault sobre normalização, inclusão, exclusão, biopoder e biopolítica, para entender como as políticas de inclusão são sustentadas pela lógica de mercado neoliberal das sociedades de segurança.

Palavras-chave: Políticas de Inclusão – Educação Inclusiva – Prática Pedagógica

O ano de 1996 trouxe um marco para a educação brasileira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96. Entre outras disposições, destaca-se nesta lei o enfoque até então não claramente mencionado para a Educação Especial. A partir de então, uma série de outros documentos passaram a ser divulgados pelo Governo Federal no intuito de normatizar a Educação Inclusiva no Brasil. O objetivo deste artigo é apontar alguns destes documentos fazendo conexões entre seus discursos e os efeitos que estes vêm causando na prática educativa de maneira geral.

Ao pensar a educação inclusiva na atualidade volto meu olhar para a história deste movimento, não pela cronologia dos fatos, mas com o intuito de perceber as condições de possibilidade que nos permitem entender as diferentes facetas da inclusão escolar. Assim, neste texto trago alguns dos documentos sobre inclusão escolar divulgados pelo Ministério da Educação desde o ano de 1996 até a atualidade, fazendo uma análise de como o movimento de educação inclusiva no Brasil pode ser também entendido como um “imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado” (LOPES, 2009).

Meu interesse em analisar tais documentos não envolve a atribuição de juízos de valor sobre os mesmos. Não pretendo, assim, apontar se há validade ou não nos processos de inclusão escolar. Meu objetivo neste texto é mapear os esforços dispensados pelo Governo Federal no que se refere ao movimento mundial de legitimar as práticas de inclusão, neste

caso em especial, da inclusão escolar, e examinar os efeitos causados por seus discursos na prática educativa. Para isso utilizarei como ferramenta analítica os conceitos desenvolvidos pelo filósofo francês Michel Foucault que se mostrarem interessantes para a tarefa em questão.

Apontada como uma questão de direitos humanos, o movimento pela inclusão vem tomando força nas últimas décadas, não só no Brasil, mas também no contexto mundial. Dentre as reuniões internacionais que se propuseram a discutir os direitos à educação, destaca-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. No documento elaborado pelos delegados desse encontro lê-se:

reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994).

Após a Declaração de Salamanca, dada em nível internacional, outras normatizações foram oficializadas no âmbito nacional, ditando os rumos da educação inclusiva no Brasil. Entre elas destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96; a Resolução CNE/CEB nº 2/01 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Decreto nº 6.094/07, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também em 2007; e mais recentemente o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Além destes documentos, embora não se constituam como objeto de análise deste ensaio teórico, cabe salientar a existência de outras publicações do Ministério da Educação como a coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, com 10 fascículos; a “Revista Inclusão”, que conta com 08 exemplares até o momento; e a coleção “Indagações sobre Currículo”, com 05 cadernos.

A análise da legislação citada permitiu perceber um deslocamento no entendimento de educação especial, bem como no público-alvo a que ela é destinada. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no capítulo V, artigo 58, a educação especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Já o Art. 5º, inciso I, da Resolução CNE/CEB nº 02/01 considera a educação especial como modalidade de ensino responsável pelo atendimento dos “educandos com necessidades educacionais especiais” sendo que estes seriam aqueles que “durante o processo educacional apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de

desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” estando, ou não, “vinculadas a uma causa orgânica específica” (BRASIL; 2001).

Até aqui é possível dizer que o processo de inclusão escolar se dava com o olhar voltado para casos em específico, ou seja, a inclusão, no âmbito das instituições de ensino, consistia em uma ação direcionada aos educandos que não atingiam os objetivos propostos para o nível de ensino em que estivessem inseridos. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o processo de inclusão consiste em uma estratégia de normalização, assumida pelas instituições escolares através da implementação de aulas de apoio, com atendimento por profissionais especializados, dentro e fora da própria escola, enfim, uma série de estratégias que visavam ao menos minimizar as dificuldades do sujeito em questão para que assim este pudesse continuar a acompanhar o grupo de estudantes.

Ao olhar para a escola de acordo com o pensamento de Foucault (2003), entendendo-a como uma instituição disciplinar marcada pelo pensamento moderno, é possível afirmar que seus pressupostos baseiam-se num desejo de ordenação e organização, o que pode ser aproximado daquilo que este autor chama de normalização disciplinar.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. (FOUCAULT, 2008, p.75)

Na instituição escolar, de modo geral, esta normalização disciplinar se faz presente, e é por meio dessa prática que “analisa, decompõe, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações” (Idem, p.74) que é possível demarcar quem é normal e quem é anormal. Assim, tanto na escola como em outras instâncias – como as prisões, os hospitais e os asilos – é colocado em operação um conjunto de ações que buscam enquadrar “tudo aquilo que escapa da ordem, do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal moderno. [...] Não com o intuito de excluir, segregar ou aniquilar, mas de incluir, conhecer e governar” (LOCKMANN, 2010, p.64). Nesta perspectiva, é possível entender que a Educação Inclusiva possibilita um exercício de aproximação e conhecimento desses sujeitos anormais, de forma que seja possível discipliná-los, educá-los, governá-los.

Essa é a lógica da escola pautada no pensamento moderno: capturar corpos tornando-os dóceis, disciplinados e produtivos. Para tanto, ela lança mão de estratégias de normalização, constituídas a partir de um conjunto de saberes que se articulam na intenção de

descrever, classificar e categorizar estes indivíduos e, assim, conduzir suas condutas no sentido do bem e da ordem.

Para pontuar as estratégias de normalização que vejo presentes na escola atual, buscarei antes situar o conceito de anormalidade seguindo os estudos que o filósofo Michel Foucault realizou sobre o tema. No curso *O Poder Psiquiátrico*, ministrado no Collège de France no final do ano de 1973, início de 1974, Foucault ao fazer uma genealogia do poder psiquiátrico, aponta a escola como uma instituição importante na identificação dos sujeitos anormais. Na aula de 16 de janeiro de 1974, afirma:

É no fim do século XIX que o ensino primário generalizado vai servir de filtro, e as grandes pesquisas que ocorrerão no fim do século XIX sobre a debilidade mental se desenrolarão no meio escolar, isto é, é efetivamente às escolas que se pedirão os elementos da pesquisa. É com os professores que essas pesquisas serão feitas, é sobre a natureza e as possibilidades de escolarização que as questões vão se referir [...] nos anos de 1892-1893, uma pesquisa sobre a debilidade mental, ele [o pesquisador] se dirigirá aos professores e perguntará, para identificar os idiotas, os imbecis, os débeis, quais são as crianças que não acompanham devidamente a escola, quais são as que se fazem notar por sua turbulência e, enfim, quais as que não podem mais sequer frequentar a escola. (FOUCAULT, 2006, p.269)

Vê-se aqui o quanto a escola é consagrada como o espaço de classificação da normalidade, mas, por outro lado é a ela, mais especialmente à pedagogia, atribuída a função de oferecer os métodos de tratamento da anormalidade. “A terapêutica da idiotia será a própria pedagogia, uma pedagogia mais radical, [...], mas afinal uma pedagogia” (Idem, p.265).

Posteriormente, em 1975, no curso *Os Anormais*, Foucault estuda e articula os diferentes elementos que permitiram, na história do Ocidente moderno, a formação do conceito de anormalidade e para isso apresenta três figuras que, segundo ele, constituem o domínio da anomalia: *o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora*. Para o estudo que aqui me proponho, vou ater-me, neste momento, a abordar o conceito de *indivíduo a ser corrigido* por me possibilitar maiores aproximações com os sujeitos de inclusão que aponto na escola atual.

O *indivíduo a ser corrigido* é bem específico dos séculos XVII e XVIII e seu contexto de referência é a própria família – tanto no exercício de seu poder interno quanto na gestão da sua economia – ou na relação desta com as instituições que lhe apoiam: a escola, a oficina, a rua, a igreja, a polícia, etc. Por ser um fenômeno corrente, apresenta a característica de ser regular na sua irregularidade, já que esta última encontra-se muito próxima da regra, tornando difícil identificá-lo. Por este motivo, este indivíduo só é tomado como sujeito a corrigir

quando todas as técnicas corriqueiras de educação as quais ele é submetido fracassam. “O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível” (FOUCAULT, 2002, p. 73). Essa incorrigibilidade e a necessidade de corrigi-la exigem toda uma série de intervenções que vão servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais no século XIX. “O indivíduo anormal do século XIX vai ficar marcado [...] por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos de retificação” (Idem, p. 75).

Observando os discursos apresentados pela Lei 9.394/96 e pela Resolução CNE/CEB nº 02/01 a partir das conexões com os Estudos Foucaultianos, penso que as estratégias ali disponibilizadas para que se efetivasse a inclusão podem ser entendidas na mesma lógica dos aparelhos de retificação do século XIX, ou seja, como um artefato que busca corrigir os sujeitos incorrigíveis, a fim de controlar o risco e garantir a seguridade social.

Houve, portanto, um deslocamento no entendimento e nas práticas de inclusão, ou seja, as políticas que passaram a vigorar a partir do ano de 2007, apesar de não desconsiderarem ou anularem os textos anteriores, apresentam a inclusão por uma perspectiva não tão focada no *indivíduo a ser corrigido*, mas na comunidade escolar de maneira geral, uma vez que o enfoque passa a ser dado à prática pedagógica em si, ao currículo e seus desdobramentos.

A esse respeito o Capítulo I do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no seu artigo 1º, define que o Compromisso reside na “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007a). Neste mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que “a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que *todos os alunos* tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2007b. grifo meu).

Dois aspectos podem ser apontados como deslocamentos: 1) no Plano de Metas, o destaque para a participação não só dos Governos, mas a ênfase na participação das famílias e comunidades, o que enfatiza o compromisso de todos; 2) a expressão *todos os alunos* mencionada na Política de Educação Especial supõe uma generalização na forma do atendimento aos educandos, ou seja, o currículo e a prática pedagógica precisam, na perspectiva da educação inclusiva, atender às necessidades de todo e qualquer indivíduo inserido no sistema escolar, já que esta “constitui um paradigma educacional fundamentado

na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Idem).

Nesta perspectiva, é possível entender que os discursos de inclusão apresentados na legislação brasileira estão imersos em uma lógica governamental sustentada pelo jogo econômico do Estado neoliberal. Apesar de todo o envolvimento com um discurso de direitos humanos, tolerância, respeito às diferenças ou ainda, *Educação: Um Direito de Todos*, como amplamente difundido pelas propagandas do Governo Federal na última década, as políticas de inclusão escolar legitimam-se por terem como suporte a necessidade de gerenciamento da população, a diminuição do risco social e a possibilidade de se ter o maior número de indivíduos participantes da lógica do mercado pelo maior tempo possível.

Em seus estudos, Lopes (2009) articula a inclusão a uma prática política de governamentalidade. No que se refere à inclusão escolar, a autora afirma que “a educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações” (p.154). E estende sua explicação apresentando o argumento de que a inclusão constitui-se em um “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 determinam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído”(Idem).

No entanto, os processos tanto de inclusão quanto de exclusão não são naturais como podem nos parecer. Ao contrário, estes são invenções sociais, datadas dos séculos XVI e XVII, e estão associadas à miséria da população. A esse respeito, Michel Foucault trata nos cursos *Os anormais* (1975) e *Segurança, Território, População* (1978) sobre os processos vivenciados na Idade Média com a prática de exclusão dos leprosos, e mais tarde, aquilo que ele denomina de prática de inclusão dada pela peste. O autor utiliza-se destes dois acontecimentos da história – a lepra e a peste – para explicar como as tecnologias de poder vão se estruturando nas sociedades ocidentais. A esse respeito, explica:

A substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste corresponde a um processo histórico importantíssimo que chamarei, numa palavra, de invenção das tecnologias positivas de poder. A reação à lepra é uma reação negativa; é uma reação de rejeição, de exclusão, etc. A reação à peste é uma reação positiva; é uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber. Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que multiplica a partir de seus próprios efeitos (FOUCAULT, 2002, p.59-60).

A utilização desses exemplos – de exclusão pela lepra e inclusão pela peste – dados por Foucault, retratam duas tecnologias de poder: o poder soberano (lei), no primeiro caso; e o poder disciplinar (disciplina), no segundo. Estas tecnologias, ao contrário do que possa parecer, frente nossa tendência a um pensamento linear, não se sobrepõem uma a outra. O que acontece é que, devido às novas organizações sociais, a ênfase se estabelece ora mais sobre uma, ora mais sobre a outra. Em se tratando de sociedade moderna, Foucault destaca a emergência de outra tecnologia de poder baseada nos mecanismos de segurança, a qual é por ele explicada a partir das análises sobre a epidemia de varíola que acometeu a população ocidental no século XVIII.

Em linhas gerais, o gerenciamento da epidemia de varíola daquela época se deu por uma intensa observação e controle da sociedade, no sentido de saber quantas pessoas pegaram a doença, com qual idade, quais as lesões causadas, quais riscos corriam os indivíduos contaminados, enfim, toda uma série de questionamentos que visavam conhecer cada vez mais e melhor tudo o que pudesse envolver a doença, como o objetivo de desenvolver formas de minimizar seus efeitos sobre a população. Nesse sentido, os mecanismos de segurança se estabelecem como forma de gerenciamento da população em que “as velhas estruturas da lei e da disciplina” (FOUCAULT, 2008, p.14) não são desprezadas.

Esta forma de governo, que se ocupa da seguridade e da diminuição do risco social e atua sobre a população como um todo, preocupando-se com o gerenciamento da vida, é conceituado por Foucault (2008) como biopoder. E o conjunto de ações dessa ordem pode ser entendido como estratégias biopolíticas. Apoiado nesta tecnologia de poder – o biopoder – é que o Estado assume uma postura de reconhecimento das condições de vida da população. O que antes se dava pelo viés da exclusão, hoje se vê acontecer pela prática da inclusão.

Se por um lado as estratégias biopolíticas de governo da população se dão no intuito de conhecer, disciplinar e governar os sujeitos, por outro lado, elas obedecem ao interesse do Estado com a vida da população. De acordo com a razão de Estado neoliberal que vivemos no Brasil, é preciso que, para a manutenção do próprio Estado, ao menos duas regras sejam seguidas: 1) não é permitido que alguém fique de fora das “malhas que dão sustentação aos jogos de mercado” (LOPES, 2009, p. 109-110); 2) embora em diferentes níveis de participação, “todos devem estar incluídos” (Idem, p.110). Dessa forma é preciso que o Estado crie cada vez mais estratégias que beneficiem o maior número de pessoas para que estas possam através do consumo, da produção, da participação, manter o Estado e o mercado em funcionamento.

É segundo esta lógica que passam a ser desenvolvidas as políticas e programas assistenciais das mais diversas ordens, os quais visam minimizar a pobreza e o risco social. A esse exemplo é possível citar o Bolsa Família, Vale-Gás, Pró-Uni, Fome Zero, Salário-Desemprego¹, entre outros, e, é claro, as políticas públicas que garantem o acesso à educação formal aos indivíduos com necessidades educativas especiais, conforme citado no início deste texto. Essas ações governamentais de atendimento à população podem ser entendidas como estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco social, uma vez que intencionam garantir a segurança da população através das ações e programas governamentais que colocam em funcionamento.

No entanto, segundo Foucault (2009), estas estratégias de poder não devem ser entendidas como negativas. Para ele o poder é positivo, é produtivo, e se dá em rede. Se por um lado o Estado lança mão de estratégias que nos capturam, por outro lado, usufruir destas estratégias nos é vantajoso. Se somos educados – não apenas pela instituição escolar, mas por uma gama de discursos que nos constituem – , para que possamos entrar no jogo; e diversas são as políticas e estratégias que nos seduzem a permanecer nele; também, de certa forma, desejamos permanecer no jogo, e permanecer aos pares (LOPES, 2009). Para que isso aconteça, “as ações do Estado [...] devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar o próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo” (Idem, p. 112).

Retomando a discussão sobre as políticas de inclusão, o Decreto nº 7611/11, mais recente documento do Governo Federal sobre a educação inclusiva, nomeia o público-alvo da educação especial: “para fins desse Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). Ao nomear especificamente qual o público-alvo da educação especial, determina-se quem são os sujeitos a receber atendimento específico, os demais passam a ser entendidos como parte da totalidade e cabe então à prática pedagógica dar conta da diversidade.

Com essa mudança, arrisco a dizer que o movimento da educação inclusiva está imerso na lógica da sociedade de seguridade, em que a partir das estratégias de manutenção da população, de gerenciamento do risco, é esperado que os sujeitos passem a se autorregular. A partir de aprendizagens que extrapolam o âmbito da escola, sejam elas as propagandas

¹ Estes são benefícios concedidos pelo Governo Federal através do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Têm como objetivo assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuir para a conquista da cidadania pela população mais vulnerável (BRASIL, 2011).

publicitárias, campanhas políticas, entrevistas e a mídia de forma geral, nos é ensinado formas de autogerenciamento, para que seja possível, por nós mesmos, criar novas condições de nos mantermos no jogo.

Em suma, o que vimos acontecer, em especial na última década, foi uma enxurrada de produções no campo da inclusão que não só nomearam sujeitos, como delinearão os caminhos que deveriam ser percorridos por eles – e por nós. A ideia de Educação para Todos provocou um deslocamento: o enfoque que antes era dado aos programas destinados a atender diretamente os indivíduos com necessidades educacionais especiais, passou a ser dado à comunidade como um todo. Mais do que atuar sobre a diferença (prática característica do poder disciplinar), investiu-se em políticas de formação continuada de professores, em subsídios teóricos para a reformulação dos currículos escolares. Esse é o entendimento de educação inclusiva que traz como propósito definir um modelo de currículo que trate de “como reformar as escolas, as práticas educacionais e a formação dos professores, como fim de proporcionar uma educação de qualidade ajustada às características de todos os alunos” (SÁNCHEZ, 2005).

Essas são algumas estratégias que apostam em diferentes formas de ensinar, visando capturar o maior número de indivíduos. E que, subsidiadas por diferentes campos do saber, vão desenhando as formas como devemos atuar e acabam, assim, difundindo o que chamam de educação das diferenças. Mas esta é outra discussão...

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa Família**. Disponível em HTTP://www.mds.gov.br/bolsafamilia. Acesso em 20 de julho de 2011.

_____. **Decreto nº 7.611/11**. Secretaria de Educação. MEC, 2011

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto nº 6.094/07. Ministério da Educação, 2007

_____. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2007.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Secretaria de Educação. MEC, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. **Segurança, Território, População:** curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **O Poder Psiquiátrico:** curso no Collège de France (1973 - 1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Os Anormais:** curso no Collège de France (1974 - 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão Escolar:** saberes que operam para governar a população. Porto Alegre, 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão Escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.