

Afluentes que irrigam os territórios dos discursos docentes sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas salas de ensino regular

Affluents that irrigate the territories of the teaching discourses on the inclusion of people with disabilities in the regular teaching rooms

Afluentes que riegan los territorios de los discursos de los profesores sobre la inclusión de las personas con discapacidad en las aulas regulares

Jarlisse Nina Beserra da Silva¹
Jackson Ronie Sá-Silva²
Marcia Raika e Silva Lima³

Resumo

Este artigo discute e propõe reflexões sobre os desdobramentos ideológicos que perpassam pelos discursos docentes e suas (re) significações a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas salas de ensino regular no Brasil. A pesquisa tem caráter bibliográfico e de cunho qualitativo, a partir de uma abordagem crítico-dialética frente aos discursos docentes comumente produzidos no cotidiano escolar que se estruturam pelas forças de ordem conservadora próprias da sociedade capitalista e se estabelecem ora na defesa intransigente da garantia dos direitos à educação dos sujeitos com deficiência nas salas de ensino regular, ora em defesa do atendimento a este público em classes ou instituições especializadas. As análises realizadas evidenciam que os discursos influenciam as práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, sendo necessária uma reflexão docente crítica para a implementação de uma proposta educacional inclusiva. Faz-se necessário um repensar sobre a concepção que os professores estabelecem acerca do que seja a deficiência, que incite um fazer didático-pedagógico voltado para a possibilidade de superação das desigualdades diante de uma sociedade excludente.

Palavras-chave: Inclusão; Discurso; Escolarização; Pessoa com deficiência; Docente.

Abstract

This article discusses and proposes reflections about the ideological consequences that permeate the teaching discourses and their (re) meanings about the inclusion of students with disabilities in regular teaching classrooms in Brazil. The research has a bibliographic character and qualitative character, from a critical-dialectical approach to the teaching discourses commonly produced in the school routine that are structured by the conservative forces of capitalist society and are established now in the uncompromising defense of the guarantee of the rights to the education of subjects with disabilities in regular education classrooms, or in defense of the service to this public in specialized classes or institutions.

¹ Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: jarlisse@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-8629-5855>.

² Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: prof.jacksonronie.uema@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9607-3674>

³ Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: marciaraika@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-3396-3236>

The analyses showed that these discourses influence educational practices aimed at people with disabilities, and a critical teacher reflection is needed for the implementation of an inclusive educational proposal. It is necessary to rethink the conception that teachers establish about what disability is, which incites a didactic-pedagogical work aimed at overcoming inequalities in the face of an exclusionary society.

Keywords: Inclusion; Speech; Schooling; Disabled person; Teacher.

Resumen

Este artículo discute y propone reflexiones sobre los desarrollos ideológicos que impregnan los discursos de los profesores y sus (re)significados sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en las aulas de educación regular en Brasil. La investigación tiene un carácter bibliográfico y cualitativo, desde un enfoque crítico-dialéctico frente a los discursos comunes de los profesores producidos en la escuela cotidiana que están estructurados por las fuerzas de orden conservador propias de la sociedad capitalista y se establecen bien en la defensa intransigente de la garantía de los derechos a la educación de los sujetos con discapacidad en las aulas de educación regular, bien en la defensa del servicio a este público en las clases o instituciones especializadas. Los análisis muestran que estos discursos influyen en las prácticas educativas dirigidas a las personas con discapacidad, siendo necesaria una reflexión crítica del profesorado para la implementación de una propuesta educativa inclusiva. Es necesario repensar el concepto que los maestros establecen sobre lo que es la discapacidad, lo que propicia un trabajo didáctico-pedagógico orientado a la posibilidad de superar las desigualdades frente a una sociedad excluyente.

Palabras clave: Inclusión. El discurso; Escolarización; Persona con discapacidad; Maestro.

Introdução

Nossa percepção de mundo advém de influências diversas e, enquanto sujeitos sociais, estamos sendo envolvidos, mesmo que indiretamente, em disputas de poder, cujo fluxo se orienta por um sistema retroalimentado pelas próprias problemáticas que se produz na comunidade em que estamos vivendo. Diante de tal condição, torna-se importante partir do princípio de que:

[...] os sujeitos não estão isolados, mas atuam como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolvem e pertencem a um lugar na estrutura social, na sua inserção nos grupos sociais e culturais (ABDALLA, 2016, p. 18).

Nessa perspectiva, consideramos que os territórios de nossos posicionamentos frente à realidade, expressos em nossos discursos, são irrigados por condicionantes que lhes atravessam e entendemos como Foucault (2008), que um discurso não se encontra de maneira

solitária na história, e sim em movimento, seguindo o fluxo das relações já postas pelos saberes e pelas instituições já estabelecidas.

Assim, a imersão nas ideologias, que perpassam pelo âmbito da educação, numa perspectiva inclusiva, percorrem caminhos tanto pelo prisma da educação enquanto salvadora da nação quanto pelo entendimento da educação como veículo de manutenção das mazelas sociais. Essas ideologias, a partir de uma visão crítico-dialética, não poderiam ser entendidas à deriva dos processos históricos intermitentes à própria condição de uma sociedade forjada pelos apelos *do* e *ao* capital, mas sim a partir de um mergulhar em um leito atravessado pela totalidade das relações sociais, em cujos afluentes correm contradições inerentes à sua própria nascente, isto é, tendo em vista as contradições existentes na própria sociedade capitalista, as ideologias que atravessam os discursos docentes sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas salas de ensino regular estão intimamente relacionadas com as percepções dos sujeitos sobre a sua realidade e sobre suas interações sociais.

Nesse intento, a proposta de reflexão aqui presente é lançada para um repensar a partir das provocações teórico-metodológicas oriundas dos debates decorrentes da disciplina de Fundamentos e Práticas da Educação Inclusiva, do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede (PROFEI), e que envolve a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Atravessando os tempos e espaços escolares por intermédio de sua intersecção com os terrenos fecundos do processo de formação, permitem-se florescer aqui os seguintes questionamentos: De que forma se manifestam os discursos docentes sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas salas de ensino regular?

Dessa forma, o estudo tem como objetivo geral discutir sobre os discursos docentes e suas significações a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas salas de ensino regular e apresenta como objetivos específicos: compreender os condicionantes desses discursos e propor reflexões sobre a atuação docente diante das demandas encontradas com a escolarização dos alunos com deficiência nas salas de ensino regular.

Esse estudo se caracteriza do tipo bibliográfico e de abordagem qualitativa, compreendendo que este tipo de pesquisa, se utiliza “[...] de dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. [...] o pesquisador trabalha a

partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Assim, são apresentados como aliados do processo de reflexão alguns aspectos legais inscritos no campo da inclusão de pessoas com deficiência nas salas de ensino regular no Brasil, além de referências como Abdalla (2016), Bezerra (2016), Garcia (2004, 2017), Baptista (2013) entre outros/as. Ancorados na abordagem crítico-dialética, como lente orientadora de todo processo de investigação e análises realizadas, uma vez que se revela a exigência de um olhar voltado à educação como prática social e política inserida em uma dinâmica histórica e dialética. Para Gamboa (2007), este tipo de abordagem utiliza análises contextualizadas, fundamentadas no materialismo histórico dialético⁴, pontuando a crítica, a denúncia de contradições e conflitos, as ideologias e considerando o homem como sujeito que se constrói na mediação teoria e prática.

O estudo está organizado em quatro seções principais: a primeira apresenta uma breve análise de conjuntura da educação inclusiva, evidenciando os marcos legais e históricos que fundamentam as nascentes das políticas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência nas salas de ensino regular no Brasil. A segunda seção busca situar a escola como instituição social, terreno de tensões e de sujeitos políticos. Na terceira seção se apresentam problematizações oriundas dos discursos do cotidiano escolar e suas consequências nas práticas educativas. Na última seção, são tecidas algumas considerações que não findam com o término do estudo, mas se constituem como ponto de partida para novas reflexões.

As correntezas de palavras que conduzem nossos apontamentos nesse estudo se configuram como um convite a uma ação reflexiva sobre o percurso ideológico que nos orienta, enquanto educadores, para a construção de um pensar crítico e revelador sobre nossos posicionamentos diante do processo de inclusão e da relação com a deficiência no campo educacional brasileiro.

As nascentes da inclusão de alunos com deficiência nas salas do ensino regular

O início da imersão acerca da inclusão de alunos com deficiência nas salas do ensino regular se dá a partir do olhar para as políticas públicas em educação em uma perspectiva

⁴ Materialismo histórico é a “[...] expressão que designa o corpo central de doutrina na concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista [...]” (BOTTOMORE, 1988, p. 259-260).

inclusiva, inscritas no século XXI, mais propriamente a partir de 1980, com as influências dos discursos incitados pelo Consenso de Washington, que previam a necessidade de um ajuste estrutural do mercado, diante do aparente degaste de um processo econômico forjado pelo uso intenso das tecnologias produtivas e a partir da qual se fazia necessária a captação de valores humanitários como uma forma de manejo dos antagonismos sociais.

Nessa perspectiva, o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO)⁵, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) fizeram ecoar discursos que apresentavam um tom humanitário, mistificando a educação como a grande salvadora, capaz de aniquilar as mazelas sociais.

Tais discursos estavam, tal como é ressaltado por Garcia (2004, 2017), permeados por matizes que sustentariam as políticas de inclusão, sob a vital necessidade de gestão da pobreza permanente, de formas: gerencial, humanitária e pedagogizante. Segundo a autora, no cerne gerencial estaria à visão da educação como um serviço⁶. Em sua forma humanitária, as expressões seriam provenientes dos conceitos humanísticos, como os de justiça social e solidariedade. Assim, “tais expressões marcadamente liberais, são utilizadas no sentido de divulgar uma sociedade inclusiva, equitativa, com propósitos comuns” (GARCIA, 2017, p. 22). Dessa forma, a sistemática que envolve estes conceitos e os discursos neles embasados passa a “convencer as pessoas de que a exclusão social não seria um processo inerente à economia neoliberal” (DUARTE, 2001, p. 142).

O matiz pedagogizante remeteria à ideia de alinhar as mudanças da sociedade com uma educação adequada aos novos tempos e, a partir daí “os discursos políticos sobre inclusão apontam para um padrão de aprendizagens, bem como um perfil e competências para a formação de professores” (GARCIA, 2017, p. 22). Nessa perspectiva, é fundamental enfatizar que educação brasileira, em uma perspectiva inclusiva, foi conduzida para uma política educacional inscrita mais propriamente nas políticas de educação especial, apresentando as características que lhe compuseram diante de uma conjuntura que expressa:

⁵ Na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia, em 1990, que resultou na Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e na Conferência Mundial sobre necessidades Educativas especiais, em Salamanca, na Espanha, em 1994, resultado na Declaração de Salamanca. Segundo Bezerra e Araújo (2013), em ambas ocasiões foi expressa a intervenção do Banco Mundial nas questões educacionais contemporâneas.

⁶ Para Garcia (2017), a educação quando firmada enquanto serviço se constituiria enquanto uma ofensiva à sua condição enquanto direito, em que se inscreve a possibilidade de oferta pelos setores privados.

[...] a necessidade de a escola reorganizar-se para cumprir seu papel político-ideológico de reprodutora da concepção de mundo neoliberal, sendo expressão dessa organização a Conferência Mundial de Educação para Todos (CASSIN, 2008, p. 64).

Nesse processo, foram trazidas à tona as tendências privatizadoras concomitantes à precarização das condições de trabalho, que vão cristalizando à figura do professor uma responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar, ocultando as próprias condições de precarização existentes no ambiente escolar (falta de investimento, de estrutura física, de manutenção, de formação, de suporte, entre outros). Tendo em vista um olhar que aponta para uma direção de responsabilização cada vez mais inerente à atuação docente, cativa-se um perfil de profissional que se traduz como uma personificação do caráter salvacionista da educação, cobrando-se uma postura *protagonista* e uma *personalidade proativa* (GARCIA, 2004).

Os discursos engendrados pela e para a manutenção do capitalismo passam a se difundir e “a apologética inclusivista arrebanha a adesão e a militância de um grande número de intelectuais, conquanto, seus elementos contraditórios e reprodutivistas ainda não tenham sido dialeticamente percebidos e estudados” (BEZERRA; ARAÚJO, 2013, p. 575). Nesse contexto, torna-se pertinente atentar que os apelos a uma educação na perspectiva inclusiva no Brasil, oriundos do final do século XX, mais propriamente à sua última década, apresentam-se “não tanto como resposta às possíveis reivindicações coletivas, mas principalmente como uma estratégia reformista do capital, sendo um novo mecanismo ideológico para perpetuar a ordem estabelecida e manter o status quo dominante” (BEZERRA; ARAÚJO, 2013, p. 575), legitimando-se por meio dos desdobramentos de debates a partir da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). ASSIM COMO, pelo discurso, ainda que sutil, evidenciado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), que prevê a inserção gradativa de sujeitos na escolaridade obrigatória em face da necessidade de atender às demandas do mercado.

Entretanto, é possível demarcar a primeira década do século XXI como um tempo notável no que se refere ao olhar para a escolarização de pessoas com deficiência. É significativo o aumento de instrumentos normativos que preconizam essa escolarização no ensino comum, ao passo que emergem iniciativas que sugerem a implementação de políticas públicas em educação a partir de uma perspectiva inclusiva, observando-se que:

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.6, n.1, e-534, 2022.

Em nosso país, ao longo desse período, constata-se a farta proliferação de aparatos legais (BRASIL, 2001, 2001a, 2004, 2008, 2009, 2011, entre outros) com vistas à orientação quanto ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, na perspectiva da inclusão escolar (MARIN; BRAUN, 2013, p. 50).

Diante dessa gama de instrumentos legais, Garcia (2017) salienta que as políticas de educação especial foram fundamentadas pela perspectiva inclusiva na medida em que se pautavam em um processo de inserção dos estudantes com deficiência nos sistemas de ensino (na esfera estadual e municipal), nas classes comuns das escolas de educação básica, ressaltando que:

O dispositivo de matrícula compulsória foi utilizado como forma de transferir matrículas e sujeitos em idade escolar obrigatória, das instituições e classes segregadas de educação especial para as classes comuns do ensino regular (GARCIA, 2017, p. 28).

Nesse cenário, toma-se por base a Resolução nº 4/2009 no artigo 4º, a partir da qual é dada a definição de alunos com deficiência, como sendo “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (BRASIL, 2009, p. 2), e ganha destaque a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), mencionando em seus textos que a escolarização das pessoas com deficiência se dá preferencialmente na rede regular de ensino, sendo especificado como o seu principal objetivo, “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem [...] nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008, p. 14).

Diante do ideário inclusivista que norteia as legislações, atingir esse objetivo induz a assunção dos desafios entrelaçados nas teias que sustentam a complexidade irrefutável do campo educacional, que perpassam, segundo Baptista (2013), pela necessidade basilar de recursos, de formação profissional e de infraestrutura. Neste processo histórico, é possível destacar que:

Tais ideias difundidas em torno das políticas de inclusão foram relativamente apropriadas no âmbito das políticas educacionais no Brasil e, particularmente, das políticas de educação especial, expressando, em grande medida uma realidade de privatização, responsabilização docente e precarização das condições de trabalho e ensino escolar (GARCIA, 2017, p. 23).

É perceptível que o abismo entre as normativas e práticas pedagógicas se aprofunda à medida em que as políticas educacionais se estabelecem, conforme Prietro et al. (2013), em duas frentes: a educação comum e a educação especial. Essas duas frentes travam embates nos discursos comumente presentes no âmbito escolar, como a difusão de opiniões que fluem em direções opostas: uma que se destaca pela defesa intransigente de uma educação que possa garantir o direito desses sujeitos à escolarização nas classes comuns e outra que se revela contrária à escolarização dos alunos com deficiência em salas de ensino regular, respaldando-se a partir dos entraves encontrados nas práticas docentes com a complexificação ainda maior das demandas⁷.

Frente a estes dois embates acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência, faz-se necessário trazer à tona a reflexão diante da realidade e legislação vigentes “um ajuste pontual possa realmente promover uma grande mudança nas relações institucionais e sociais, colocando a escola como agente autônomo em relação a conflitos de classe e aos objetivos mercadológicos existentes” (BEZERRA; ARAUJO, 2013, p. 576).

Analisar as nascentes da educação em uma perspectiva inclusiva no Brasil pode significar mergulhar no interior mais profundo do que o escrito pelas leis, mas na própria legitimação de nossas percepções que se materializam no interior de nossos discursos, na medida em que eles são uma produção histórica, política e constitutivos de práticas. Para tanto, é necessário olhar a escola enquanto um terreno de política, entendida aqui, de acordo com Gramsci (1995), como *forças sociais em luta*.

Escola: leito de sujeitos políticos

A escola, em seu papel de instituição social, reflete e é reflexo das contradições que se movimentam em seu entorno. Ela se estabelece como espaço político na medida em que

Apresenta importante papel para a sociedade porquanto objetiva criar relações entre os sujeitos e a sociedade; desse modo, sua função seria de estabelecer um elo com a totalidade das relações sociais existentes num determinado contexto social (CURY, 1995, p. 87).

⁷ É perceptível que a presença dos diferentes alunos com deficiência dentro da escola afeta a estrutura educacional e como desregula o funcionamento escolar, “a presença do aluno com deficiência na sala de aula agudiza a necessidade de problematizar as relações de ensino, o papel do professor, as condições de trabalho docente e as condições que (in)viabilizam modos de participação nas práticas educacionais” (SOUZA et al., 2014, p. 14).

Esse contexto é atravessado por uma diversidade de sujeitos que compõe os espaços escolares. Conforme a teoria das representações sociais (JODELET, 1989), as escolas podem se constituir como sistemas autônomos de significações sociais, leito de compromissos contraditórios, sob a pressão de fatores ideológicos e de restrições que se relacionam ao funcionamento efetivo do sistema escolar, dessa forma é possível compreender que:

A escola está no campo de luta das contradições dessa sociedade, naquele sentido do grupo que busca conservar a sociedade e/ou a educação e aquele grupo que busca a superação da sociedade e educação, mas este é apenas um dos instrumentos da luta. E se trata de um instrumento de luta porque o trabalho educativo é essencialmente político (LOPES, 2000, p. 70).

Entre as contradições existentes, estão os paradigmas em torno da inclusão das pessoas com deficiência nas salas do ensino regular, perpetuados nos discursos comumente encontrados nos espaços escolares, ora em defesa intransigente dos direitos dos sujeitos, que não podem ser violados, mesmo diante das premissas estruturais que lhes afetam, ora pela crítica aos excessos de responsabilização dos docentes, que alegam a solidão e falta de capacidade em meio às novas demandas, em que se instaura a defesa pelas classes especiais e instituições especializadas para o atendimento educacional de tal público. Os discursos presentes no cotidiano escolar passam a “definir as condições nas quais os seres humanos problematizam o que são, o que fazem e o mundo em que vivem” (FOUCAULT, 1990, p. 10).

Garcia (2017) ilustra os paradigmas da educação inscritos no cotidiano escolar como *forças da tradição* e *forças da inovação* que guardam em seus propósitos um projeto educacional conservador. Nesse sentido, o caráter conservador das *forças da tradição* é comumente presente no âmbito escolar, sob a égide privatizadora, filantrópica, com caráter assistencial, e atuando com recursos públicos. Já sob as *forças da inovação* podemos pensar que a articulação da educação especial à escola de educação básica se realiza em uma conjuntura na qual:

[...] a privatização, o tecnicismo, a precarização e intensificação do trabalho docente, a avaliação da qualidade pelo ranqueamento do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais com inspiração na teoria do capital humano visando preparar para o trabalho simples “constituem o espírito da formação escolar (GARCIA, 2017, p. 40).

Tal como é mencionado por Cury (1995), esse espírito da formação escolar estaria engajado a um manejo de interesses, que denominou de *consentimento ativo e coletivo das classes dirigidas* para que tornem os interesses dos dirigentes como interesses gerais da sociedade. E em meio a esta perspectiva, a escola nem sempre vai traduzindo seus discursos em suas práticas em razão das relações que estabelece com as forças hierárquicas que as orientam, pois:

A escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (SILVA, 2006, p. 206).

É importante levar em consideração que a diversidade de sujeitos presentes nas instituições escolares tem o enfoque comumente direcionado ao público que por ela é atendido. É salutar, no entanto, lançar um olhar sensível aos sujeitos que compõem este espaço, em especial aos professores, que são personagens fundamentais e determinantes no processo educativo e se encontram muitas vezes em uma espécie de esfera distinta à pluralidade.

O professor vai construindo a *práxis pedagógica*, oriunda de suas vivências e experiências. Na perspectiva de Freire (1996), essa práxis remete à ideia de um conjunto de práticas que se orientam para a transformação da realidade e de sua história proporcionando aos sujeitos visões de mundo que impulsionam perceberem as lógicas excludentes. Em mesma direção ao conhecimento de Abdalla (2016), compreende-se que nossas condutas refletem as representações e vivências que nos antecedem, e nesse sentido é importante desatacar que a formação profissional docente é variada e nessa diversidade se reflete também posicionamentos distintos em face às abordagens sobre inclusão.

No entanto, não se trata de apenas criticar os discursos sobre inclusão, nem mesmo defendê-los da maneira como nos é imposto. Atravessa-nos a compreensão de que “[...] nos tempos de penumbra, a crítica teórica pode ajudar a iluminar alternativas e fortalecer esperanças” (GENTILLI, 2005, p. 46). Por isso, é oportuno trazer ao debate docente a reflexão crítica a respeito dos condicionantes que impulsionam nossos discursos para mantê-

los ou não, assim como buscar compreender a estrutura em que se polarizam. Isto porque os tentáculos do capital nos abraçam em tom apaziguador e, em meio a ele, nossas angústias e frustrações vivenciadas no dia a dia da sala de aula podem ir se tornando vazias quando a culpabilização pelo fracasso escolar recai unicamente sob os ombros docentes, pois, muitas vezes,

[...] o confronto entre a legislação educacional e estas realidades é o sentimento de incompletude, para não dizer impotência, das redes de ensino em geral, e das escolas e professores em particular, para fazer cumprir esta proposta (BEYER, 2003, p. 9).

Neste intento, “a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”⁸ (FREIRE, 1996, p. 27). Esse pensar pode nos impulsionar a refletir acerca dos posicionamentos e nossas práticas pedagógicas para que busquemos novas possibilidades de atuação em meio aos desafios que se impõem diante da inclusão de pessoas com deficiência nas salas de ensino regular. Isso perpassa pela análise da própria conjuntura a que estamos sujeitos, das nossas limitações e possibilidades diante da educação numa perspectiva inclusiva e da nossa relação com a deficiência, pois a desigualdade que se instaura na cultura contemporânea é orientada por crenças que legitimam a vitimização do outro, “que acreditamos ser diferente de nós” com base em sua diferença (SKLIAR, 2006).

Dessa forma, muitas vezes o foco da atenção, quando em sala do ensino regular, se direciona ao déficit dos estudantes com deficiência, em detrimento de um pensar sobre práticas focadas em suas potencialidades, em que os “professores associam o aluno com deficiência a imagem de diferente dos normais, incapaz, dependente, coitadinho e limitado” (MODESTO, 2008 apud ABDALLA, 2016, p. 24).

Por isso, torna-se pertinente trazer à luz algumas inquietações aos docentes:

Como me localizo em uma realidade—enquanto professor de um sujeito - nos quais não acredito? Como me projeto em uma realidade – mediando as relações de ensino - em que desejo que se concretize? (SCAVONI, 2016, p. 107).

Tais indagações nos remetem a refletir sobre propostas educacionais que nos são apresentadas frente às ideologias que consubstanciam as diretrizes que orientam as propostas

⁸ Para Freire (1996), a categoria do *pensar certo* revela que é por meio da educação que a autonomia do pensar pode intervir na realidade.

pedagógicas nas instituições escolares. E, por conseguinte, às nossas práticas educativas, não significando, como salienta Saviani (2002), descambar para o pessimismo ou para o otimismo, ambos ingênuos, trata-se sim de nos aproximarmos de um *entusiasmo crítico*.

Onde deságuam os discursos docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência nas salas de ensino regular?

A fim de refletir sobre de que forma as práticas escolares se estabelecem diante das demandas encontradas com a escolarização dos alunos com deficiência nas salas de ensino regular, é preciso, inicialmente, admitir a existência das forças conservadoras que atuam neste processo, diante de uma sociedade tradicionalmente excludente, e que correm em ambos os lados: tanto nos discursos que se atém à sua defesa, quanto nos que se apresentam contrários, insistindo na escolarização destes sujeitos nas salas ou instituições especializadas. É preciso, porém, estabelecer discernimento quanto aos seus efeitos nos contextos educacionais e possíveis problematizações deles decorrentes.

Se de um lado fluem problematizações que nos levam a pensar nos desafios impostos aos professores, que comumente argumentam não terem condições de atender aos alunos com deficiência, diante da falta de formação e de estrutura, do outro lado podemos ter uma inclusão meramente burocrática, preocupada em formalizar a inclusão desses sujeitos, sem contudo dar condições para a garantia de seus direitos. Nesse embate, podemos verificar a possibilidade do que Sawaia (2003, p. 58) denominou como *inclusão perversa*, ou seja, uma inclusão que provoca tristeza, “anulando a potência de ação e reforçando o sofrimento ético-político”.

As práticas escolares que seguem esse fluxo terminam por se pautar em atividades de repetição, com o intuito de manter os estudantes meramente ocupados e à margem das propostas de atividades e interações diversas na sala de ensino regular. Entendemos com Sawaya (2003), ao sinalizar que os sujeitos, então, passam a estar alheios ao currículo, e o estigma de incapazes passa tanto pelos alunos, com o foco em seus déficits, quanto pelos sentimentos de fracasso dos professores, que não conseguem qualificar seu trabalho diante de um processo de precarização, de jornadas exaustivas e ausência de (in)formações que possam

lhes dar algum suporte para um trabalho mais significativo. Assim, as ações excludentes são legitimadas e se edificam no contexto em que se inscrevem, pois:

[...] para a manutenção da ordem legitimada nas sociedades modernas (neoliberalismo), a desigualdade precisa ser administrada. Ou seja, os excluídos devem, de alguma forma, ser incluídos e sentir-se incluídos. [...] Administrar a desigualdade significa, portanto, incluir perversamente e tratar apenas de seus efeitos superficiais, deixando de lado as causas mais profundas da exclusão, reproduzindo novas formas de sofrimento ético-político (SAWAIA, 2003, p. 56-57).

É ainda verificável, nesta direção, que as instituições passam a ecoar esses discursos fundamentando suas práticas por intermédio de uma atividade permeada por um caráter regulatório. A partir de um enfoque voltado ao mero cumprimento da obrigatoriedade, passando a inserir os alunos com deficiência nas salas de ensino regular, pois seus direcionamentos caminham

[...] no sentido de negligenciar a gravidade das dificuldades – com relação à construção de uma escola inclusiva – em detrimento da adesão aos jargões do princípio inclusivo – por descrença ou desconhecimento (SCAVONI, 2016, p. 46).

Com isso, as necessidades específicas dos sujeitos podem ser invisibilizadas e até negadas em função do manejo e manutenção de uma aparente harmonia nos espaços escolares, sendo importante destacar, diante disso, que ter os alunos com deficiência presentes nas salas de ensino regular não garante uma educação na perspectiva inclusiva e dessa forma,

A educação que meramente oferece o mesmo ensino no mesmo ambiente pode ser igualmente desigual e discriminatória quanto a que separa os indivíduos em diferentes instituições, quando não responde às necessidades diferenciadas de seus alunos (MENDES, 2017, p. 82).

Assim, podemos trazer à tona o pensar se a simples inserção dos alunos nas salas de ensino regular é motivada, em muitas ocasiões, por um caráter homogeneizante de educação, inculcado frente a um ideário hegemônico de padronização dos indivíduos e frente a isso:

Negligenciar uma especificidade reforça a perpetuação de uma educação massificadora e homogênea para um público heterogêneo. Deve haver
Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.6, n.1, e-534, 2022.

homogeneidade na garantia de condições e heterogeneidade nas condições em si, em resumo: igualdade com equidade (SCAVONI, 2016, p. 50).

Ao tratar das condições estruturais que abordam esta heterogeneidade, é possível ainda resgatar Bueno (2008), quando tece seus apontamentos a respeito da equidade, que parece ser ingênuo o espanto de alguns professores frente aos resultados escolares extremamente baixos alcançados por alunos com deficiência. Em particular, aqueles oriundos de camadas populares, inseridos ou não em classes regulares, como se eles refletissem situação muito diferente de seus pares não deficientes, no entanto, “é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado” (BUENO, 2008, p. 45).

A modificação dessas políticas não pode, contudo, por si só, promover mudanças no trato pedagógico, pois essas também se inscrevem numa perspectiva de mudança atitudinal diante da diversidade de sujeitos que compõem os espaços escolares e como parte dessa diversidade, os sujeitos com deficiências, mas as políticas podem impulsionar mudanças de paradigma que superem a visão de limitação rumo à percepção das potencialidades dos sujeitos.

Nesse sentido, entendemos a existência de uma vertente que parte em defesa das classes especiais e a institucionalização em centros especializados e se apresenta como refém de um sistema que fragmenta e dá à condição da deficiência fator responsável pelos inúmeros casos de insucesso escolar. Não levando em consideração outros determinantes sociais que influenciam nesse contexto, como a exemplo dos aspectos socioeconômicos de uma sociedade dividida em classes onde se estabelece um profundo abismo social. A inclusão perpassa por condições mais amplas que são indispensáveis de ser refletidas pelos docentes, pois a mesma “não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais” (MANTOAN, 2015, p. 22).

Na outra margem, encontram-se os professores que defendem e expressam jargões a favor da inclusão de pessoas com deficiência nas salas de ensino regular. Neste processo, são observáveis discursos que tendenciam a desintegrar alguns padrões, diante de uma abordagem hegemônica que negligencia as diferenças, porém há de se refletir em que condições materiais estas práticas efetivamente se baseiam, cabendo

[...] esforços no sentido de modificar pensamentos consolidados a muito tempo na sociedade e nas vivências de cada sujeito, e que refletem nas atitudes pessoais de cada indivíduo/professor (FREITAS, ARAUJO, 2013, p. 333).

Muitos professores carregam ainda no discurso filantrópico a égide da defesa por uma escola inclusiva, alimentada pela ideia salvadora da educação em uma sociedade tradicionalmente excludente, visto que o professor pode carregar o estigma de vilão a herói. Diante dessa abordagem, não se sustenta uma criticidade em face à precarização das condições de trabalho e dos próprios entraves que perpassam por sua atuação enquanto profissional.

Nesse sentido, é necessária uma reflexão mais profunda para que “ele não seja apenas um conhecedor de práticas educativas, mas também um pesquisador, que possa aprender novas técnicas, estratégias e conhecimentos” (ALMEIDA, 2004, p. 3). Para que diante de novas possibilidades de atuação, o professor possa fazer em sua prática um exercício mais consciente de sua função social, pois:

Mesmo sem contribuir da maneira desejada à escola inclusiva – como sujeitos que a constroem, filosófica e instrumentalmente orientados -, os professores não deixam de fazê-lo, visto que a inclusão escolar é uma realidade, firmada legal e politicamente: o fazem desta maneira contradita. Integram a cultura escolar em suas angústias e incertezas, lhe constituindo. Evidenciam a luta entre a escola genérica – com preceitos definidos - e a escola física, com seus preceitos a construir (SCAVONI, 2016, p. 38).

Não se trata, portanto, de anular valores societários de colaboração, pelo contrário, o professor é personagem fundamental no processo educativo e reafirma-se que sua função social não deve sucumbir em problematizar e contextualizar as condições materiais e políticas que envolvem suas práxis. Trata-se de assumir “[...] um ponto de vista crítico, o único fecundo na pesquisa científica” (GRAMSCI, 1995, p. 31) e, assim, vislumbrar no plano educacional “uma pedagogia que também seja crítica, desmistificada e emancipadora, em vez de meramente inclusivista” (BEZERRA, 2016, p. 274).

O desanuviar dos olhares sobre os desafios presentes na realidade que nos circunda pode nos permitir, ainda que meio a escassez, ver as cores que emergem de uma aridez, sem nos tirar o fôlego. Ao caminhar por estes territórios, podemos banhar nos afluentes que

irrigam nossos posicionamentos e compreender que (in)satisfação nos provocam, permitindo arejar nossos caminhos em busca da flor viva⁹. Sendo assim, “a crítica já não é fim em si, mas apenas um meio” (MARX, 2008, p. 8) e, nesse sentido, tão somente “[...] a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário conhecê-las e saber utilizá-las. Querer utilizá-las” (GRAMSCI, 1995, p. 47), o que nos propõe a necessidade de olhar e promover novos direcionamentos diante das propostas educacionais que nos circundam e nessa perspectiva:

[...] há que se objetivar uma proposta educacional coerente, abrangendo todas as situações educacionais vivenciadas pelos estudantes, a fim de que se vislumbre, com o desenrolar do processo pedagógico, uma prática docente democrática. Para tanto, se torna indispensável pensar, também na ampliação da competência teórico-prática do professor, a fim de tornar sua ação a mais comprometida possível com o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência (BEZERRA, 2016, p. 281).

Para tanto, novas perspectivas perpassam por mudanças na própria cultura escolar. Segundo Viñao Frago e Escolano (2001), a cultura escolar pode ser entendida como o conjunto de ações que envolve a organização dessas instituições no seu fazer diário em que os “[...] modos de pensar e atuar que se constituem, sempre estruturados em forma de discursos e ações” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO 2001, p. 69).

Se a cultura escolar atua de forma contrária ou resistente às mudanças, conservando suas práticas excludentes, significa que “qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 28). Nesta direção, Sawaia (2003) ressalta a necessidade de algumas ações básicas como o combate à discriminação no cotidiano escolar e o trabalho com as experiências realmente afetivas, que podem potencializar a capacidade dos alunos, com deficiência ou não. Como possibilidade de ultrapassar as próprias condições de existência, sendo necessária a reflexão constante sobre a diversidade dos sujeitos, em suas formas de ser e de estar no mundo, trazendo à luz suas crescentes possibilidades de atuação na vida social.

Corroboramos com Mantoan (2015), que é preciso questionar o modelo que rege o ensino, tendo em vista que para uma escola seja inclusiva se faz necessário, entre outros,

⁹ “A crítica colheu nas cadeias as flores imaginárias, não para que o homem suporte as cadeias sem fantasia ou sem consolação, mas para que lance fora as cadeias e colha a flor viva” (MARX, 2008, p. 6).

reconhecer e valorizar as diferenças, pois “Há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas” (GOMES, 2007, p. 18).

Esse olhar não se voltaria apenas à diversidade da escola, mas à diversidade de contextos escolares existentes na realidade brasileira, por isso, é preciso atentar que:

[...] por um lado, é preciso modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual (MARX, 2011, p. 138).

Cabe, portanto, diante do despertar da consciência a respeito das influências ideológicas que orientam nosso cotidiano, que estejamos em constante vigilância, respaldados por um olhar crítico frente aos discursos que nos (re)produzem enquanto sujeitos políticos, atuantes na educação. A fim de que possamos mergulhar em novas perspectivas de trabalho de caráter revolucionário e emancipador que busquem o enfrentamento de paradigmas hegemônicos, pois “do contrário, permaneceremos na *fase romântica* da inclusão escolar, que superestima os *poderes* da escola, vista como um espaço harmoniosamente ‘includente’, por si só corretor das desigualdades socioeconômicas” (BEZERRA, 2016, p. 281).

Considerações finais

O ideário inclusivista forjado na educação brasileira reafirma a necessidade da inclusão ainda que diante da existência de uma educação tradicionalmente segregadora, mais concentrada nas limitações do que nas potencialidades individuais, sendo necessário um olhar crítico diante das ideologias ecoadas nos discursos dos professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência. Visto que, comumente se estabelecem ora em defesa da escolarização destes sujeitos nas salas do ensino regular, ora pela defesa desta escolarização nas salas ou instituições especializadas.

Refletir sobre estas vertentes perpassa por resgatar processos históricos e políticos na educação brasileira dentro de uma perspectiva inclusiva e da própria concepção e relação que os professores estabelecem para com a deficiência. Um pensar a "deficiência", no contexto educacional inclusivo, é refletir acerca de um professor inclusivo. Por isso, é necessário

ultrapassar o imediatismo, tanto da aparente inocência dos discursos de caráter filantrópico em que se escondem a precarização do trabalho docente, como nos apelos à segregação dos alunos com deficiência. Trata-se, portanto, de problematizar nossos discursos e de criar condições para ir em busca de posicionamentos que partam de uma consciência política.

É oportuno pensar em uma educação inclusiva que atenda a diversidade dos sujeitos, mesmo diante dos inculcamentos forjados pela cultura dominante que tendem a (re)criar condições materiais de segregação. É preciso admitir que na escola se encontram forças ideológicas que sucumbem às suas práticas e em todas as suas dimensões, segundo Scavoni (2016), desde as mudanças que envolvem a formação de professores, a gestão escolar, as políticas públicas para educação, as legislações e propostas de educação inclusiva, assim como os demais interesses forjados pelo interesse no capital que a constituem.

Da mesma maneira, precisamos trazer à luz para a consciência de que a escola sozinha não é capaz de fomentar a transformação da sociedade, mas se considerarmos uma educação que busque a emancipação humana. Esta instituição é um dos imperiosos instrumentos para essa transformação que pode partir de um repensar da própria cultura escolar e permitir o lançamento de um novo olhar para a educação como um processo abrangente onde se inscrevem uma diversidade de sujeitos.

Salienta-se ainda, a extrema importância do professor neste cenário, que não simboliza colocar-lhe a carga do (in)sucesso de uma educação inclusiva ~~unicamente sobre suas costas~~, mas significa a assumir um compromisso pela busca de estratégias que lhe garantam cumprir com sua atuação e que favoreçam o trabalho em prol de todos os alunos. Para tanto, torna-se primordial a busca por um arcabouço teórico-metodológico que fundamente uma postura profissional para além das superfícies dos discursos e possa atingir o campo da reflexão crítica frente ao cotidiano docente e diante de todos os desafios e possibilidades que lhe cercam.

Para isso, a luta também está para além dos muros das escolas. Ela pode começar na percepção e análise individuais, de cada professor, e no coletivo tem a potencialidade de expandir-se para campos ainda mais minados de problematizações que estimulem nosso espírito investigativo e questionador diante dos desafios. Neste caminho, a organização da categoria profissional de professores revela-se enquanto um potencial ferramenta para debate

que vise à construção de mudanças e de novas práticas que corroborem com a educação numa perspectiva inclusiva.

Na atual conjuntura, a mobilização coletiva pode se tornar possível impulso para ultrapassar os discursos que se orientam pelo sistema capitalista e por suas concessões paliativas, a fim de evocar uma práxis em que a inclusão de pessoas com deficiência nas salas de ensino regular não seja mera acomodação de obrigação regulatória, imposta de forma alienada às escolas e aos profissionais que nelas atuam. Mas, pretexto para a crítica e subversão da própria (des)ordem (neo)liberal vigente, oportunizando-se a construção de uma educação que permita o desenvolver das potencialidades de cada sujeito, tenham eles deficiência ou não para construir e participar em todas as instâncias sociais.

Levando o poder da metáfora à prova, relacionando os embates dos discursos políticos sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência, trata-se, portanto, de tornar cristalino o leito no qual nossos discursos estão imersos, para que assim possamos enxergar as pedras, os desafios que se encontram em suas profundezas. Dessa maneira, teremos a oportunidade de nos situarmos de forma consciente, escolhendo se atuaremos apenas como mais um deles, sendo levados pelas correntezas, ou nos tornaremos a força do próprio fluxo que, insistentemente, pode lhe dar algum polimento.

Referências

- ABDALLA, A. P. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2016.
- ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a Educação especial: história, legislação e competências. **R. Educação Especial**, Rio Grande do Sul, n. 24. p. 1-7, mar. 2004.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 43-61.
- BEYER, H. O. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. **R. Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 163-180, jul./dez. 2003.
- BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **R. Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr/jun. 2013.

BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **R. Histedbr On-line**, Campinas, n. 68, p. 272-287, jun. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res3_b.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res4_b.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 4**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BUENO, J. G. S. As Políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília. 2008. p. 43-63.

CASSIN, M. Louis Althusser: referências para pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2008. p. 161-179.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DUARTE, N. **Vigostky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana. 2. ed. rev. Campinas. Autores Associados, 2001.

FOUCAULT, M. O que é a crítica? **Espaço Michel Foucault**. 1990. Disponível em:<www.filoesco.unb.br/foucault>. Acesso em: 14 fev. 2021.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, J. F. de.; ARAÚJO, P. F. de. Desafios da prática pedagógica na educação inclusiva: a realidade dos professores de Hortolândia-SP. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 324-337.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.
Revista Devir Educação, Lavras, vol.6, n.1, e-534, 2022.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, R. M. C. (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GENTILLI, P. Três Teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-59.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: Glat, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOMES, Nilma. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, 2007.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JODELET, D.. Les représentation sociales: un domaine en expansion. In JODELET, D. **Les représentations sociales: un domaine en expansion.** Paris: Presses Universitaire de France, 1989.

LOPES, R. P. **Pedagogia e Emancipação Humana.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades Especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARX, K. **Para a crítica da filosofia do Direito de Hegel: Introdução.** Tradução de Artur Morão. Covilhã: LusoSofia, 2008.

MARX, K. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas: Navegando, 2011. Disponível em: http://eventohistedbr.com.br/editora/wp-content/uploads/2011/09/marx_engels_educacao_ensino_navegando_ebook.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

PRIETRO, R. G. et al. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. In: JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. p. 105-126, 2013. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44411>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAWAIA, B. B. Fome de felicidade e liberdade. In: CENPEC. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: UNICEF, 2003.

SCAVONI, M. P. P. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim **Metodologia do Trabalho Científico**. Cortez, São Paulo, 2007.

SILVA, F. de C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **R. Educar**. UFPR, n. 28, p. 201-216, jul./dez. 2006.

SKLIAR, C. Introdução - abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SOUZA, F. F et al. Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradição no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **R. Arizona State University**, v. 22, n. 82, p. 1-24, ago. 2014.

VIÑAO, Frago; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

*Recebido em: janeiro/2022.
Aprovado em: julho/2022.*