

OS BASTIDORES DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

THE BACKGROUND OF THE INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES

Valmir Flores Pinto¹ - UFAM

Rosângela Carvalho da Costa² - UFAM

RESUMO

Com o objetivo de compreender a contribuição das práticas educativas para a inclusão da pessoa com deficiência, buscou-se evidenciar os discursos pensados, produzidos e/ou reproduzidos pelo projeto pedagógico e pela legislação estadual em paralelo à narrativa dos sujeitos, profissionais de educação, responsáveis em mediar as atividades da pessoa com deficiência em salas de atendimento especializado. Utilizando-se da abordagem arqueogeneológica desenvolve-se a análise do arquivo problematizando e destacando assim três formações discursivas que permitem a compreensão de que, por mais que a educação seja preconizada como inclusiva, os envolvidos compreendem que ela não é, porém propagam um discurso que, na prática, difere da realidade vivenciadas por eles, evidenciando assim alguma coerção velada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; Arqueogeneologia; Relações de poder.

ABSTRACT.

In order to understand the contribution of educational practices to the inclusion of people with disabilities, we sought to highlight the speeches thought, produced and/or reproduced by the pedagogical project and by state legislation in parallel to the narrative of the subjects, education professionals, responsible for mediating the activities of people with disabilities in specialized care rooms. Using the archaeogenealogical approach, the analysis of the archive is developed, problematizing and thus highlighting three discursive formations that allow the understanding that, as much as education is advocated as inclusive, those involved understand that it is not, but they propagate a discourse that, in practice, differs from the reality experienced by them, thus evidencing some veiled coercion.

KEYWORDS: KEYWORDS: Education; Inclusion; Archaeology; Power relations.

DOI: 10.21920/recei72022825294310
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022825294310>

¹Doutor em Estudos em Ensino Superior pela Universidade de Aveiro (Portugal). Professor efetivo no Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) e de filosofia nos cursos de graduação na área de Filosofia na Universidade Federal do Amazonas, campus Humaitá. E-mail: valmirfp@ufam.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8225-372X>.

²Mestranda em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Atua no Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas-NAPNE no Instituto Federal do Amazonas. E-mail: rosangela.costa@ifam.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7114-7523>.

INTRODUÇÃO

A pesquisa na educação deve ser pensada como uma ferramenta de análise, reparação e, por que não, possibilidades de novas construções no âmbito pedagógico. E tem-se um leque ainda mais desafiador ao propor investigar a Educação Especial na perspectiva Inclusiva por demandar um olhar ainda mais problematizador evidenciando a complexidade desse empreendimento (ANACHE, 2011).

O âmbito educacional tem por eixo norteador principal a construção identitária e, para isso, se vale das técnicas que mais colaborem para que um acontecimento seja entendido, problematizado e transmitido com confiabilidade e compromisso resultando em uma aprendizagem significativa e que faculte novas possibilidades de se produzir o sujeito resultante dessa construção (CARVALHO, 2012).

As questões que nortearam a gênese desse estudo foram: Como é gestada a prática educativa que é dispensada aos estudantes com deficiência? Será que existem planejamento coletivo para que a instituição construa, junto com sua comunidade as ferramentas necessárias para pensar esse processo? O que acontece no espaço escolar é inclusão ou integração? O atendimento educacional especializado é uma opção ou é obrigatório? Qual a percepção dos sujeitos em relação a sua prática?

Intuindo responder essas questões objetivou-se compreender a construção das práticas educativas que são oferecidas para a pessoa com deficiência e a contribuição dessas práticas para a inclusão educacional a partir dos bastidores da educação, dos processos de construção de um plano que pensa um sujeito que ainda vai ser inserido no dispositivo disciplinar e que já é formatado para “cabem” em um padrão aceitável de normalidade (FOUCAULT, 2014; VEIGANETO, 2001).

No entanto, para a sociabilidade, na perspectiva da transformação e inclusão social requer-se um projeto de reeducação. Pois, se o atual projeto neoliberal conquista uma hegemonia como “regime de verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 44), fica vedada a possibilidade de superação da realidade de exclusão de grande parte da humanidade e não há como admitir a harmonia sociopolítica em situações de desigualdades (PINTO, 2014).

Em um primeiro momento desse escrito temos a definição e diferenciação entre prática pedagógica e prática educativa, também situa o leitor junto a principal legislação acerca do tema além de apresentar a questão do planejamento em nível estadual (plano estadual de educação do Amazonas) e institucional (projeto pedagógico) sob o comando de duas escolas estaduais, sinalizadas como ‘escolas A’ e ‘escola B’, situadas no município de Humaitá e escolhidas pelo fato de centralizarem o Atendimento Educacional Especializado de todo o município.

Sempre com o foco na educação especial na perspectiva inclusiva e, principalmente em compreender o sujeito produzido pelos discursos institucionais apresenta-se ainda três narrativas de profissionais do atendimento educacional especializado, aqui identificados como sujeito 1 (S1), sujeito 2 (S2) e sujeito 3 (S3), responsáveis por atender noventa e seis (96) alunos com deficiência, com diferentes especificidades referentes a nove escolas estaduais localizadas no município.

Esse arcabouço teórico possibilita a produção de um arquivo, entendido por Foucault (2019, p. 161) como sistemas enunciativos que ligam acontecimentos e coisas e, da análise deste esboço, emergem eixos que viabilizam a problematização fundamentada do segundo momento que terá como principal função revelar “a verdade” ou “os jogos de verdade” (FOUCAULT, 2019a, p. 40) trazendo mais indagações que respostas aos questionamentos introdutórios e evidenciando como o sujeito compreende o discurso do qual é parte indissociável.

Mesmo assim, como o assunto educação especial na perspectiva inclusiva, depende de políticas públicas, não se pode ignorar o papel do Estado. Dessa forma, o debate também remete ao conceito de Estado. Conforme o autor em referência Michel Foucault (2010), o Estado configura-se como uma entidade em construção “[...] é aquilo que existe, mas também aquilo que ainda não existe de forma suficiente” (FOUCAULT, 2010, p. 28).

PRÁTICA PEDAGÓGICA & PRÁTICA EDUCATIVA

A prática pedagógica e a prática educativa são práticas distintas. Franco, (2012, p. 154) conceitua prática pedagógica como “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”, isto é, práticas que são construídas a partir da influência externa, que pode sugerir ou até mesmo impor segundo critérios variados o que deve ser ensinado pela escola o que resulta em um tipo de sujeito construído de acordo com as normativas em pauta e, dependendo da prática pedagógica oferecida, a prática docente pode se modificar pra melhor ou não (FRANCO, 2012).

A autora segue refletindo que nem sempre uma prática docente é pedagógica pois, para isso ela deve ser pensada com “finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social” (FRANCO, 2012, p. 160) e não de forma mnemônica. Franco (2012) faz uma crítica contundente aos docentes que “saem de cena” (id) se referindo aos docentes que entregam o material para o aluno (livro, artigo, entre outros) e espera que o aluno aprenda sozinho, sem sua intervenção. Ela afirma que esse profissional já abdicou de sua função educativa. Enfim para que uma prática docente seja uma prática pedagógica ela tem que se conectar com o todo, articulando as expectativas de seu público ao trabalho coletivo (FRANCO, 2012).

Quanto à prática educativa pode-se dizer, baseando-se nas significações de Franco (2012) que é um processo intencional que acontece simultaneamente dentro e fora da escola de forma objetiva e clara possibilitando a formação e humanização dos sujeitos, compreendendo assim uma formação integral que considere todas as dimensões inerentes ao ser humano.

Partindo dessa concepção de prática educativa ela deveria estar vinculada a comunidade afinal, como poderia haver essa articulação simultânea se a escola desconhece o local o qual pertence? Pois, nas palavras de Charlot (2013, p. 128): “vinculada à comunidade a escola é ‘nossa’ e não a escola é ‘deles’ dos dominantes” e essa é uma percepção que legitima uma prática verdadeiramente educativa.

Faz-se necessário um breve retorno a Franco (2012) pois ela traz um relato que merece destaque. Ela descreve a narrativa de uma moça do interior de Minas Gerais que se muda para a capital e não consegue aprender, porque no interior não havia “postilas” e, na capital, só se ensina com esse material. A moça antes, melhor da sala se considerava “deficiente” embasada pelo ensino “moderno” da cidade grande.

Esse relato oferece a reflexão oportuna sobre a capacidade de uma prática que pode “fazer viver ou fazer morrer” (FOUCAULT, 2014, pg. 160) um indivíduo e evidencia a importância de gerir coletivamente uma práxis que ofereça a inclusão efetiva de todo e qualquer segmento social que transite pelo espaço educacional e vice-versa, mais especificamente pretende-se direcionar o olhar para inclusão da pessoa com deficiência.

NORMATIZANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Compreendendo a importância de se desenvolver uma prática educativa por facultar a formação integral do sujeito, tem-se também pela legislação a forma que se deve oferecer essa prática educativa e inclusiva. O direito das pessoas com deficiência vem sendo desenvolvido lentamente contando sempre com avanços e retrocessos (JANUZZI, 2012, MAZZOTTA, 2011).

No século XX a educação especial foi impulsionada por movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre todos os indivíduos e a superação de qualquer tipo de discriminação e, aos poucos, essa ideia incorporou-se no sistema educacional e incentivava então formas de facilitar o acesso do aluno com algum tipo de deficiência à escola regular, evidenciando novos conceitos e enfatizando a importância da valorização da diversidade, corroborando para profundas transformações (MARCHESI, 2004).

Com a ratificação do paradigma da inclusão oficializado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, em 1990 e reforçado pela Declaração de Salamanca em 1994, o movimento brasileiro em prol de uma sociedade inclusiva ganha forças. Esses documentos reforçam e reconhecem todo o histórico de exclusão do ser humano quando detalha que, embora no ano de 1948 tenha sido promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1998), há anos, mesmo sendo de conhecimento por todas as nações do mundo, os envolvidos ainda não tinham suas situações de exclusão banidas ou resolvidas e havia pressa em que todos fossem tratados como iguais, reconhecendo a educação como a porta de entrada para esse novo paradigma que fecha a década de 90 com a Declaração da Guatemala (OEA, 1999), acolhida e reforçada pelo governo brasileiro no ano de 2001 (BRASIL, 2001) assinalando novas perspectivas para a inclusão de todos e, em especial os deficientes.

Dessa forma o século XXI se inicia com um coro internacional bradando um paradigma inclusivo que se reflete e reforça no sistema capitalista como o sinônimo de políticas públicas, reestruturações sociais, cidadania, dignidade, trabalho, mas que não consegue considerar que, mais que documentos, necessita-se reverter o olhar estigmatizado de humanos treinados para segregar o diferente por muitas décadas/séculos (JANUZZI, 2012). Esta guerra é travada não só de forma ideológica, mas também política e econômica, numa perspectiva do capitalismo neoliberal, que vive e se reestrutura nas crises. Foucault (2010), situa as crises do liberalismo e o surgimento do neoliberalismo no quadro das crises da economia do capitalismo.

Na Declaração de Manchester (INGLATERRA, 2000) sobre a educação inclusiva temos a ratificação, em consenso, da necessidade de avançar de forma prática. Outra contribuição significativa vem através da OMS, que por meio de sua revisão passa de Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades (CIIDI, 1989) para Classificação Internacional de Funcionalidade Deficiência e Saúde (CIF, 2001) deixando de olhar o sujeito deficiente pela sua limitação e “passando a direcionar a sua apreciação para a sua integralidade” (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 05).

Em Montreal-Quebec (CANADÁ, 2002) um congresso internacional pedia ajuda aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometesse com a inclusão em todos os ambientes, produtos e serviços. Na Declaração de Madri (ESPANHA, 2002, n/p) tem-se um novo tópico entre as reivindicações acerca da inclusão, em especial dos deficientes: “A não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social” de lá para cá termos como “empoderamento”, “lugar de fala”, resistência e muitos outros foram inseridos no cotidiano da sociedade, ganhando espaços e militâncias contribuindo para

um discurso mais humanitário no que se refira as diferenças e reforçadas com a Declaração de Sapporo (JAPÃO, 2002), com a participação de mais de 109 países e a maioria do público era formado de pessoas com deficiência, Kochi (ÍNDIA, 2003) que reconhecia a segregação como uma violação dos direitos humanos e Quito (EQUADOR, 2011) que entre vários assuntos conclamava a atenção para o desenho universal que ainda figuravam como a maior e principal barreira para as pessoas com deficiência, pois a dificuldade de locomoção e acesso impediria a liberdade de exercer qualquer outro direito (XAVIER, 2007).

Em 2006 a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) faz várias considerações acerca de todas as complexidades e riscos que a pessoa com deficiência está exposta, apresenta como propósito resguardar a dignidade da pessoa com deficiência e traz definições conceituais sobre os termos: ‘comunicação’, ‘língua’, ‘discriminação por motivo de deficiência’, ‘ajustamento razoável’ e o ‘desenho universal’ e dentro das obrigações gerais faz duas menções sobre a necessidade dos Estados participantes desenvolverem pesquisas, tanto no desenho universal quanto no desenvolvimento de tecnologias assistivas que favorecessem a melhor adaptação do deficiente em qualquer área da vida porém, ressaltando a necessidade do trabalho, e uma educação que favoreça uma maior autonomia (AMPID, 2020).

Essas convenções foram compiladas e validadas no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 que oficializava a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, dois anos depois de seu início e conta detalhadamente o *modus operandi* para que a inclusão da pessoa com deficiência e dos demais grupos minoritários saísse do campo dos discursos verbais e tornasse ações reais com o propósito de reparar os danos que a omissão do Estado tinham contribuído até então.

O decreto 10502 de 30 de setembro do ano de 2020 é um documento instituído pelo governo federal que estabelece a ‘Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida’ e gerou uma repercussão de âmbito internacional devido a alguns aspectos que serão destacados em um segundo momento.

A priori cabe-se ressaltar a presença de enunciados na cerimônia de lançamento da divulgação da política nacional manifestada “em um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2019, p. 143) que culminaram na construção discursiva que corroborava com a compreensão de algo inédito e muito importante em prol da população com deficiência. Em destaque no decreto pode-se observar as diretrizes para a implementação contidas no artigo 6º, composto pelo conteúdo:

- I - “oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço”, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;
- II - Garantir a “viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues” de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;
- III - Garantir, “nas escolas ou classes bilíngues de surdos”, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e
- IV - Priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão “sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado”, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a

serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020, n/p, grifos nossos).

A denotação para o termo diretriz é: “sentido, conduta, rumo, direção, critério, diretiva, explicação, indicação, instrução, norma, ordem, orientação, procedimento. plano, esboço, linha, traçado” (FERREIRA, 2004, p. 352; FIGUEIRA, 2011, p. 412) essa denotação aponta para a compreensão de que, o caminho para uma efetiva inclusão passaria pela coexistência de escolas ou classes especializadas bilíngues, que ofereçam atendimento educacional especializado e prepare a pessoa com deficiência para uma vida autônoma propiciando a participação da família no processo de decisão sobre os serviços de atendimento educacional especializado. A partir desse jogo de signos surgem as seguintes inquietações:

Existirão classes bilíngues? Criarão e manterão escolas especializadas? A escola regular não é a mesma escola regular inclusiva descrita no decreto? A família não participa das decisões e serviços ao seu parente com deficiência no âmbito educacional brasileiro? A ordem é incluir, segregar ou integrar as pessoas com deficiência?

Esse decreto encontra-se com uma ação direta de inconstitucionalidade requerida pelo Partido Socialista Brasileiro - PSB em 26 de outubro de 2020, correndo em seu desfavor no Supremo Tribunal Federal - STF tendo como relator o ministro Dias Toffoli. Ressalta-se que dezoito importantes instituições solicitaram admissão na condição de *amici curiae*³ sendo treze deferidas, quatro indeferidas por similaridades com instituições já aprovadas e uma tem dez dias a contar de sua publicação, para apresentar a documentação necessária para a sua admissão, evidenciando assim a legitimidade do processo e o vasto interesse social (ADI 6590 - STJ, rel. min. DIAS TOFFOLI, DJ 02.06.2021).

Até que esse decreto seja revogado ele está em pleno vigor e pode incentivar e até mesmo financiar a criação, implementação, adequação de escolas especializadas, retrocedendo dessa forma o resultado de inúmeras lutas sociais em prol da inclusão ao mesmo tempo que congela os mecanismos tão duramente sensibilizados para o ato de incluir e perceber o seu semelhante (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996), entendendo aqui o educando com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (BRASIL, 2015, n/p).

Habitualmente observa-se na bibliografia uma desordem entre a compreensão dos conceitos de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado - AEE, é importante compreender que a Educação Especial é uma modalidade de ensino, transversal que acompanha o estudante “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ao longo da vida” (BRASIL, 1988, n/p) e que o Atendimento Educacional Especializado - AEE é um serviço oferecido como apoio ao estudante com deficiência, ofertado no contraturno de seu horário de aula e que não é obrigatório (BRASIL, 2011).

Em meio a esses movimentos estimulando um novo olhar sobre a educação, houve fundamentos para a implementação de uma política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sinalizando que, mesmo que todos os problemas com a Educação Especial não sejam resolvidos, a priori, já se caminha nesse sentido pois com a

³ Entidades com interesse na causa.

“garantia de matrícula, financiamento público e recursos de acessibilidade na escola comum” (MANTOAN, 2015 p. 14) o Estado pontua sua participação nessa luta.

A autora segue alertando sobre a necessidade de compromisso dos componentes indispensáveis ao espaço escolar (docentes, discentes, gestores) em apoiar coletivamente esse paradigma inclusivo⁴ e parar de esperar que as mudanças sejam externas, estrangeirizadas ou institucionalizadas, pois isso descaracterizaria necessidades reais que são conhecidas por pais, docentes, colegas e pelo próprio deficiente.

É importante que o despertar inclusivo surja de dentro do núcleo para fora porém, Mantoan (2015) segue dizendo que, para uma redefinição da escola atual para uma escola inclusiva, é necessário passar por uma reforma mental (MANTOAN, 2015, MARCHESI 2004), isso se dá pelo fato de professores especializados temerem perder o espaço conquistado e os professores regulares estarem sempre alegando que não dominam uma atuação inclusiva de fato, além de alguns segmentos sociais ainda defenderem a manutenção do ensino excludente, pois, mesmo sendo um número insignificante é um fator a ser observado, pois esse pensamento sempre gira em torno de um discurso coloquial que infelizmente é reproduzido sem qualquer cuidado por pessoas despreparadas.

Para Marchesi (2004) essa visão é simplista, o autor vai além, ele alerta que mesmo os professores e a comunidade escolar se esforçando precisam da junção de um “amplo conjunto de condições que tornam possível, para a imensa maioria dos alunos com graves problemas de aprendizagem, uma resposta satisfatória nas escolas regulares” (MARCHESI, 2004, p. 42).

Na intenção de elucidar a questão integração/inclusão pois, segundo a autora, é uma dúvida que já não caberia mais após décadas de estudos, decretos, declarações em favor da inclusão, porém ainda são pautas entre os pesquisadores tornando importante a definição da autora para os termos:

A integração escolar pode ser entendida como a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas de educação especial a escola comum. Quanto a inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração [...] ela prevê a inserção escolar de forma radical completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar a sala de aula do ensino regular (MANTOAN, 2015, p. 27).

Tende-se reduzir uma ideia original para se desviar do desafio de encarar uma mudança e o fato de não se diferenciar ainda esses termos reforça que o paradigma tradicional ainda está presente o que reforça a necessidade de questionar as práticas sociais e escolares. Marchesi (2004) concorda com a definição de integração de Mantoan (2015) citada acima e reforça com um exemplo bem comum, que é o fato de existir um clamor em fechar as escolas especiais e levar seus equipamentos para as escolas regulares, o autor relata que essa transferência não basta, pois compreende que o atendimento em um outro horário afirma a certeza de que o aluno com deficiência não aprendeu, o autor enfatiza com esse exemplo a necessidade de “radicalizar” a inclusão, das aulas serem pensadas para que todos, sem distinção possam aprender (MARCHESI, 2004).

⁴O paradigma é entendido nesse trabalho como um conjunto de regras, normas, crenças, valores e princípios que são partilhados em um grupo em dado momento histórico e norteiam o nosso comportamento até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos que solucionar (MORIN, 2000, KHUN, 1967 apud MANTOAN, 2015, p. 21).

A percepção de Mantoan (2015) para a resistência em se efetivar a inclusão é que, o fato de “se trabalhar com todos os alunos sem discriminá-los ou colocá-los a parte” (MANTOAN, p. 28) desequilibra a organização sistemática da educação provocando-a ao mesmo tempo que incentiva a oferta de um ensino que englobe a todos sem perder a qualidade.

Stainback e Stainback (1999) refletem sobre a rede de apoio, o trabalho em equipe e a aprendizagem cooperativa pois defendem serem peças-chave interligadas e indispensáveis para um ensino inclusivo que beneficie todos os alunos e promova ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais preparando a todos para uma vida significativa em comunidade.

Os autores destacam a necessidade de compreender que a vida social não se dá em uma cápsula e, por isso, a educação das pessoas com deficiência deve acontecer em um espaço diverso, pois acreditam que a troca possibilita a preparação do aluno para uma vida social autônoma. Importa frisar ainda que, a educação especial está dentro da educação inclusiva, mas essa abrange todos os segmentos marginalizados e buscam oferecer-lhes as mesmas condições educativas (STAINBACK; STAINBACK, 1991).

A valorização da diversidade e a redução das diferenças são direcionamentos presentes nas metas 4 e 8 do Plano Nacional de Educação Brasileiro – PNE (BRASIL, 2014). Na meta 04 destaca-se a ideia de que a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação tenha seu acesso abrangente e que o atendimento a esse público seja inclusivo “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, n/p).

De acordo com Mantoan (2015), Marchesi (2004), Stainback; Stainback (1999), Januzzi (2017), Sasaki (2001) entre outros, essa meta descreve uma situação de integração, o que para Marchesi (2004) significa muito válido pois o autor acredita que uma integração bem pensada e respeitada favorece a inclusão e que a educação especial necessita do atendimento educacional especializado para a elevação de sua qualidade mesmo em um contexto inclusivo.

Para os outros autores (MANTOAN, 2015; JANUZZI, 2017; SASSAKI, 2001 e STAINBACK; STAINBACK, 1999), vai contra com as ideias inclusivas preconizadas e ainda difere da meta 08 do PNE (2014-2024) que intenciona eliminar toda e qualquer discriminação através da ampliação da escolaridade de populações marginalizadas igualando a escolaridade entre negros e não negros fechando assim a ideia de uma educação verdadeiramente inclusiva pois abrangeria a diversidade humana (BRASIL, 2015).

DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO AMAZONAS

A Lei 4183 de 26 de junho de 2015 aprova o Plano Estadual de Educação do Amazonas e, tem a universalização de uma educação especial que inclua, considere a diversidade e para isso desenvolve vinte (20) estratégias, dentre elas destacam-se parcerias com universidades, promoção e ampliação de programas suplementares que garantam a acessibilidade, redução da quantidade de alunos por turma, a expansão de salas para o atendimento educacional especializado, a garantia de educação bilíngue entre outros e a Resolução N. 138/2012 – CEE/AM – Regulamenta a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas.

As informações do plano estadual e da resolução garantem formas distintas de alcançar a meta de oferecer, ao público amazonense uma educação especial e inclusiva equitativa e que perpassasse as paredes da escola oferecendo subsídios para que o aluno permaneça e continue seus

estudos e garantem a orientação aos professores em salas comuns para que a inclusão saia do papel (AMAZONAS, 2012).

O projeto político pedagógico é um documento institucional que espera ser feito coletivamente, integrando todos os componentes do espaço escolar com a sociedade. Normalmente é feito à luz dos documentos estaduais e objetivam colaborar com o alcance das metas macro. Com essa ideia solicitou-se os projetos de duas escolas estaduais aqui identificadas como ‘escola A’ e ‘escola B’.

O projeto da ‘escola A’ foi entregue sob o aviso de ‘estar desatualizado’, observou-se que sua última atualização havia sido feita em 2020 e, em nenhuma página, abordava ou destacava nada sobre a educação especial. A gestora apenas colocou em letras destacadas na cor vermelha, na capa, a seguinte legenda: ‘precisa incluir o tópico da educação especial’ (PPP, 2020).

O projeto da ‘escola B’ não pode ser analisado porque em algumas páginas, mencionava o nome de outra escola, localizada em outro município, evidenciando que não se referia a realidade local sendo, dessa forma, descartado.

Dos discursos expostos, embora sejam em tempos e situações diferenciadas temos alguns pontos de tensões, pois todos eles descrevem um sujeito que deve se adequar a essas normas em diferentes tempos e lugares para pensar o sujeito que será produzido pelo dispositivo escolar. Pode-se observar claramente três formações discursivas: a) a educação da pessoa com deficiência deve ser inclusiva, b) o aluno com deficiência é atendido no contraturno e c) os profissionais que atuam nas salas de recursos são capacitados para efetivar a ação inclusiva.

Dessa forma fechamos o arquivo compreendendo que vários sujeitos pensaram a educação especial, incentivados pelos movimentos sociais, conceberam uma política pública inclusiva, respondendo as pressões sociais, reproduzindo ações que lhes são repassadas por sua gestão, que, no caso aqui apresentado, sequer pensou esse atendimento ou essa modalidade de fato.

Como ressalta Foucault (2010), a sociedade civil aparece como motor da história, o que existe de educação especial é fruto de esforços dos educadores, não tanto de políticas públicas organizadas, mas de “relações sociais, de laços entre indivíduos, que constituem para além do econômico, unidades coletivas e políticas” (FOUCAULT, 2010, p. 371-374).

OS BASTIDORES DA CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O município de Humaitá fica no sul do Amazonas e conta estimativamente com base no último censo (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, com 56.144 pessoas (IBGE, 2020) sendo 11.580 matriculadas em 96 escolas situadas no município de Humaitá (IBGE, 2018) e, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (no ano de 2019 contavam com 300 alunos matriculados na educação especial em toda a educação básica incluindo a educação de jovens e adultos (INEP, 2020).

O site do INEP não dispunha de dados das matrículas mais recentes devido a pandemia (BRASIL, 2021), porém o fato é que hoje o município de Humaitá conta com noventa e seis (96) alunos matriculados em duas salas de recursos sob a responsabilidade de três (3) professores (as) especializados pertencentes a nove (09) escolas estaduais. Constatado esse contexto as formações discursivas apontadas contribuem para um aprofundamento na condição educacional e funcional do ensino das pessoas com deficiência:

- a) **A educação da pessoa com deficiência deve ser inclusiva**

Esse discurso foi reproduzido em diversas partes do mundo e ratificado no Brasil tornando-se uma regra a ser cumprida, metas a serem alcançadas, imposições a serem efetivadas. Transita entre a missão, a visão e os valores das instituições o termo inclusão, mas, o que se oferece na prática? Como se faz valer a inclusão da pessoa com deficiência se a mesa dela continua colada a do professor na sala regular? (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

Como se fala de inclusão quando a escola ‘obriga’ veladamente que os pais coloquem seus filhos com deficiência na sala de recursos no contraturno? Algo que é um direito? Como se inclui uma pessoa que é atendida em grupo em uma sala de recursos porque são três profissionais para atender 96 alunos? Como se inclui quando um docente de sala regular sequer planeja a aula com o profissional especializado?

Que sujeito essa inclusão está produzindo? É evidente que essa é uma “inclusão que exclui” (VEIGA-NETO, 2001, p. 155), é uma nova forma de subjugar o sujeito com deficiência que nada difere do tratamento oferecido aos leprosos da Idade Média que eram considerados mortos e expulsos do convívio validando as “práticas de marginalização da sociedade que domina, ou detém o poder” (FOUCAULT, 2010, p. 41).

b) O aluno com deficiência é atendido no contraturno

A cartilha de Educação Especial do Estado do Amazonas norteia toda a ação referente ao atendimento desse público. Criada com o objetivo de guiar, orientar e sanar dúvidas no âmbito conceitual e prático escolar defende que o aluno tem “a capacidade de aprender de acordo com suas aptidões e capacidades, em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão” (AMAZONAS, 2020, p. 04). O documento afirma a existência de escolas especializadas e explica que são escolas destinadas apenas ao público-alvo da educação especial, entendido por:

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2008, apud AMAZONAS, 2020, pg. 07).

Um outro ponto que o documento faz questão de enfatizar é a diferença entre Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial – AEE, ressaltando que tem por objetivo principal ‘complementar ou suplementar’ a aprendizagem do aluno. O documento menciona o profissional auxiliar da vida escolar, que pode ser um acadêmico a partir do 6º período da área educacional, da saúde ou da assistência social habilitado com um curso de 80 horas em educação especial, não especificando esse curso. Esse profissional articulará com os

professores participando de todas as etapas, planejamentos e atendimentos que envolva o aluno sob sua responsabilidade.

Outro ponto do documento é o atendimento no contraturno ser incentivado de forma quase que obrigatória por todo o sistema, ato compreensível quando se analisa o decreto presidencial número 7611 de 17 de novembro de 2011, nos seus artigos 4º e 5º onde reforça a necessidade de incentivar esse atendimento, provendo dupla matrícula para que possam receber incentivo financeiro da União de modo a apoiar as ações de aprimoramento e capacitação de todos os agentes envolvidos na formação da pessoa com deficiência (BRASIL, 2011), nesse caso as escolas transformam o direito ao atendimento na educação especializada em um dever.

Por que no contraturno? As pessoas com deficiência ainda são vistas como diferentes, anormais, não produtivas. Isso emerge uma leitura estruturada há mais de um século sobre o que é essencial para o mercado. Conforme Foucault (2010) já ressaltava, “[...] não é mais a troca, mas a concorrência que determina; não é a equivalência, mas, pelo contrário, a desigualdade” (FOUCAULT, 2010, p. 156-157). Com isso o papel do Estado e da sociedade civil precisam ser redesenhados diante das instabilidades dos mercados.

Estas duas décadas do século XXI estão marcadas por uma realidade de desconfiança e descrédito. Neste sentido, a cultura é um instrumento de identificação social e pessoal, da vida econômica e política. Para a implantação da civilização a cultura, principalmente por meio da educação em todas as suas formas, é necessário empenho político e recursos da sociedade política, sociedade civil, do diálogo e do respeito com a diversidade cultural. Pinto (2014, p. 201) afirma que “a educação/ensino poderá assumir um papel fundamental nesta mudança de paradigma, com propostas diferenciadas de formação e desenvolvimento”, com ênfase para a inclusão e não discriminação de pessoas.

O que se vê com esse ‘incentivo’ do atendimento no contraturno é a intenção de reforçar a receita em contrapartida de fomentar as “práticas de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de desconhecimento” (FOUCAULT, 2010, p. 37) reforçando “todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão” (FOUCAULT, 2010, p. 38).

c) os profissionais que atuam nas salas de recursos são capacitados para efetivar a ação inclusiva

Essa é mais uma questão delicada. O que é capacitação? Um curso online que coloque em um papel que o sujeito estudou o tempo determinado pela lei para desenvolver atividades específicas de acordo com cada deficiência? O mesmo documento que prevê essa capacitação também menciona que esse atendimento possa ser oferecido em “grupos com o mesmo tipo de deficiência” (AMAZONAS, 2020, p. 09).

Para compreender melhor esse sujeito enquanto profissional, foi lhe perguntado como se sentia em relação a organização e distribuição de alunos para o atendimento. O sujeito (S.1), profissional da sala de recursos A declarou: “Na maioria das vezes esquecemos até de ir ao banheiro” já em conversa com o sujeito (S.2) responsável por coordenar as atividades na sala de recursos da escola B, via aplicativo de mensagens instantâneas teve-se a seguinte narrativa:

Aqui são salas de recursos tipo núcleo. O ideal seria ter, em cada escola uma sala de recursos, para o aluno não precisar se deslocar, no entanto nós só temos duas salas de recursos uma aqui na escola B e outra lá na Escola A e apenas três professores para atender todas as escolas do município, que é uma demanda enorme de alunos. Daí a gente faz uma divisão, os alunos que moram mais próximos e que possuem transporte são matriculados na minha sala de

recursos, aqui da escola B e os alunos que moram mais próximos da escola A, são matriculados lá (S.2, 2021).

O sujeito (S.2) narra a situação das escolas. Revela o deslocamento dos alunos, a sobrecarga de trabalho sobre os responsáveis pelo atendimento educacional especializado tendo como pano de fundo uma instituição que não pensou essa prática e cumpre o seu papel de incluir mecanicamente.

O sujeito (S3) relata que cada professor especializado fica com três escolas que o atendimento é feito a nove escolas e que estão subordinados a capital Manaus e que apenas nesse ano (2021) foi designada uma representante da Educação Especial para as escolas estaduais e ele acredita que melhorará a oferta, alega que não dá conta e que é muito difícil se ajustar a cada deficiência e que na prática os professores de sala regular não planejam a aula juntamente com eles e que a comunicação 'não é como deveria ser'. Os relatos informais e formais destoam. Em uma situação formal todos os sujeitos afirmaram que a escola a qual pertencem é inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade do atendimento educacional especializado recai para os profissionais das salas de recursos que, organizam, planejam e executam suas ações embasados unicamente por uma cartilha pensada por educadores situados na capital. Esses pensadores concebem de forma igualitária o público da educação especial como 'as pessoas com deficiência' sem refletir nas outras dimensões que formam o 'sujeito com deficiência' considerando o indivíduo antes da sua deficiência e toda as suas peculiaridades para que possa transformar a educação igualitária em equalizadora.

Na análise dos dados obtidos no arquivo, foram observadas as fragmentações discursivas emitidas pelos documentos que embasam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a contradição presente entre os discursos formais e informais dos sujeitos contactados nesse estudo.

Introdutoriamente foram pensadas as seguintes questões: Como é gestada a prática educativa que é dispensada aos estudantes com deficiência? Será que existem planejamento coletivo para que a instituição construa, junto com sua comunidade as ferramentas necessárias para pensar esse processo? O que acontece no espaço escolar é inclusão ou integração? O atendimento educacional especializado é uma opção ou é obrigatório? Qual a percepção dos sujeitos em relação a sua prática?

A prática educativa é embasada em conformidade com os discursos presentes em documentos regionais, nacionais e internacionais e reproduzida pelo menos em tese observando cada ponto. O planejamento coletivo é inexistente e, conseqüentemente esse processo não é pensado sistematicamente, ele conta com replicações não críticas em um fazer bem-intencionado, porém insuficiente.

O espaço escolar analisado está inapropriado para uma oferta inclusiva e/ou integradora, ou seja, isso não acontece. A captação de recursos em um sistema capitalista é o maior incentivo para que as escolas estaduais ainda ofereçam um atendimento, porém, deve se observar que tipo de sujeito ela está produzindo, pois, não fazendo inclusão e nem mesmo integração o que resta é a exclusão ou segregação.

O atendimento educacional especializado, segundo os sujeitos, é colocado como obrigatório, embora seja um direito adquirido o que se entende por opcional. Os alunos com

deficiência de nove escolas são deslocados de sua comunidade por conta própria para receber esse atendimento no contraturno de sua aula regular nas escolas que centralizam esse atendimento.

Embora os sujeitos compreendam que fazem o seu melhor em um sistema deficitário, percebam que a organização desse atendimento é insatisfatória, eles ainda não demonstram clareza sobre o que é inclusão, integração e segregação o que se percebe quando sinalizam que, o que suas escolas oferecem é inclusão a menos que, ao invés de compreendermos a inclusão como “uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...]” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126) seja entendido como “definir presenças controladas em uma espécie de demarcação maciça entre dois tipos, dois grupos de população” (FOUCAULT, 2010, p. 40) a normal e a anormal.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Assembleia Legislativa. **Plano estadual de educação**. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/8637/8637_texto_integral.pdf#:~:text=Universalizar%20at%C3%A9%202016%20o%20atendimento,no%20Ensino%20M%C3%A9dio%20para%2070%25. Acesso em 27 de junho de 2021.
- AMAZONAS, **Secretaria de Estado de Educação e Desporto**. Coordenação de Educação Especial. Cartilha da Educação Especial. Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/CARTILHA-DA-EDUCaO-ESPECIAL_021_compressed.pdf. Acesso em 23 de junho de 2021.
- AMAZONAS, **Secretaria de estado de educação e desporto**. Conselho estadual de educação. **Resolução 138** de 16 de outubro de 2012.
- AMPID. **Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência**. Convenções e declarações da ONU sobre a pessoa com deficiência. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/>. Acesso em 15 de abril de 2021.
- ANACHE, ALEXANDRA AYACH. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: Desafios para o professor. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitijáns. TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.) **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- BRASIL, **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em 27 de junho de 2021.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, **Representação da UNESCO**. Declaração universal dos direitos Humanos. 1998. Disponível em:

https://ead.stf.jus.br/cursos/controlconstitucionalidade/files/aula3/declaracao_universal_direitos_humanos.pdf. Acesso em 27 de junho de 2021.

BRASIL, **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em:

https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Guatemala.pdf. Acesso em 27 de junho de 2021.

BRASIL, C. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 27 de junho de 2021.

BRASIL, Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 26 de junho de 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2014-2024. **Lei Nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em 27 de junho de 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 19 de abril de 2021.

CANADÁ, **Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”**. Disponível em:

<https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-declaracao-internacional-de-montreal-inclusao/>. Acesso em 27 de junho de 2021.

CARVALHO, Mauro Giffoni. A construção das identidades no espaço escolar. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227, jul. 2012. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2161/2521>. Acesso em: 26 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v20i1.2161>.

CHARLOT, BERNARD. **Da relação como saber às práticas educativas**. São Paulo. Cortez, 2013. (Coleção docência em formação).

ESPANHA, Declaração de Madri. 2002. Disponível em:
<https://teleiberoamerica.com/aitt/DeclaracionPortugues.pdf> . Acesso em 27 de junho de 2021.

EQUADOR, Declaração de Kito, 2011. Disponível em:
<https://teleiberoamerica.com/aitt/DeclaracionPortugues.pdf>. Acesso em 27 de junho de 2021.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista brasileira de epidemiologia**, 8(2), 187-193, 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbepid/a/grJnXGSLJSrbRhm7ykGcCYQ/?lang=pt>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 2004.

FIGUEIRA, Helena, et al. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa** [online]. 2001, n. 114, pp. 197-223. Disponível em: ISSN 1980-5314.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>. Acesso em 29 de junho de 2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8ed. Tradução de Fenando Baeta Neves. Forense universitária. Rio de Janeiro, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 42ed. Petrópolis-RJ. Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Lisboa: Edições 70.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo. Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

IBGE, Diretoria de Pesquisas, coordenação de população e indicadores sociais, estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2020. Disponível em:
<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/humaita.html>. Acesso em 28 de junho de 2021.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência de 2018. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/panorama>. Acesso em 28 de junho de 2021.

INGLATERRA, Declaração de Manchester, 2000. Disponível em:
<https://teleiberoamerica.com/aitt/DeclaracionPortugues.pdf>. Acesso em 27 de junho de 2021.

INDIA, Declaração de Kochi, 2003. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_de_kochi_de_31_01_2003.pdf. Acesso em: 27 de junho de 2021.

JAPÃO, **Declaração de Sapporo**, 2002. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_sapporo_de_2002.pdf. Acesso em 27 de junho de 2021.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil**. Autores Associados, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015.

MARCHESI, Álvaro. Da Linguagem da deficiência às escolas inclusivas In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. Vol. 3. Artmed, 2004.

MAZZOTTA, MARCOS J.S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6ºed. São Paulo. Cortez, 2011.

OEA- Organização dos Estados Americanos. Declaração de Guatemala. 1999. Disponível em: <https://teleiberoamerica.com/aitt/DeclaracionPortugues.pdf>. Acesso em 27 de junho, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, 2006. Disponível em: <https://news.un.org/pt/>. Acesso em 19 de abril de 2021.

PINTO, Valmir Flores. **Ensino superior como princípio hegemônico de cidadania na sociedade civil - um diálogo com Antônio Gramsci no Sul da Amazônia Brasileira**. Tese (Doutorado Estudos em Ensino Superior) - Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território. Universidade de Aveiro. Aveiro (Portugal), p. 467. 2014. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/13724>.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

STAINBACK, Susan Bray Ed; STAINBACK, William C. **Inclusão: um guia para educadores**. Publicação Paul H Brookes, 1999.

STF -Supremo Tribunal Federal. ADI: 6590 DF 0106743-47.2020.1.00.0000, Relator: DIAS TOFFOLI, Data de Julgamento: 21/12/2020, Tribunal Pleno, Data de Publicação: 12/02/2021 Disponível em: https://jurisprudencia.s3.amazonaws.com/STF/attachments/STF_ADI_6590_fdb9.pdf?AWSAccessKeyId=AKIARMMD5JEAO67SMCVA&Expires=1624771473&Signature=gVoiNYVmQWXwmzhB3alz4YYc3rU%3D. Acesso em 26 de abril de 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. IN: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*. Revista semestral autogestionária do Nu-Sol., 2011, 20. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14886>. Acesso em 02 de julho de 2021.

XAVIER, A. I. (et. al.). **A organização das nações unidas**. 2007. Disponível em: <https://biblioteca.isced.ac.mz/bitstream/123456789/699/1/A%20Organizacao%20das%20Nacoes%20Unidas.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2021.

Submetido em: novembro de 2021

Aprovado em: janeiro de 2022