

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA SCHLICHTING VIEIRA LUCKMANN

**EDUCAÇÃO E DIFERENÇAS: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Lages

2024

GABRIELA SCHLICHTING VIEIRA LUCKMANN

**EDUCAÇÃO E DIFERENÇAS: A INCLUSÃO DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Lages

2024

Ficha Catalográfica

L941e Luckmann, Gabriela Schlichting Vieira
Educação e diferenças : a inclusão da pessoa com deficiência no segundo ano do ensino fundamental / Gabriela Schlichting Vieira Luckmann ; orientador Prof. Dr. Jaime Farias Dresch. – 2024.
80 f. : 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2024.

1. Educação inclusiva. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino fundamental. 4. Criança. 5. Docentes. I. Dresch, Jaime Farias (orientador). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

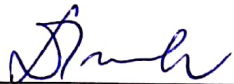
Gabriela Schlichting Vieira Luckmann

“EDUCAÇÃO E DIFERENÇAS: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”

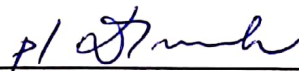
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 02 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Orientador e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC



Profa. Dra. Valéria Silva Ferreira
Examinadora Externa - PPGE/UNIVALI
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020



Profa. Dra. Naiara Gracia Tibola
Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC

Dedico à minha mãe, por ter me dado a vida, a sabedoria, a humildade, o amor materno e o incentivo de buscar minha melhor versão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares por todo o amor, apoio e sacrifício que fizeram por mim ao longo da minha vida.

Em especial, quero agradecer imensamente a minha mãe, que é tudo para mim, dedico meus estudos a ela, pela persistência e amor com que me criou, digo que os valores que aprendi, nunca serão esquecidos.

Ao meu irmão, pelo apoio, carinho e jeito diferente de amar. Sou eternamente grata por tudo.

Minha gratidão a Deus, ele entendeu minhas dores e angústias nos momentos em que pensei não dar conta e a palavra desistir passou pela minha mente. Agradeço de por várias noites ter me escutado e me acalentado, sua bondade e amor me fez continuar.

Meus sinceros agradecimentos aos meus amigos, estes, foram pilares para a construção da minha pesquisa. Em especial, a querida Morgana da Luz, que me conduziu pelos melhores caminhos até chegar aqui, obrigada!

Gratidão ao meu marido e companheiro de vida Gabriel Migliorini, por ter me acalmado nos momentos de choro e desespero, ter abdicado de viagens, passeios, e afins para me fazer companhia nos dias de estudo.

Fico extremamente grata por ter cursado Pedagogia nesta universidade, e agradeço aos meus docentes por todo ensinamento, alguns deles levarei para o resto da vida, os conhecimentos mediados me foram e serão úteis para sempre.

Agradeço também aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, que me ensinaram não apenas o conteúdo acadêmico, mas também valores fundamentais para a vida. Obrigado por acreditarem em mim!

Agradeço ao meu orientador Jaime Dresch por compartilhar comigo seu conhecimento e experiência. Sua orientação foi fundamental para o meu crescimento profissional.

Gratidão!

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 14 de abril de 2024.

Gabriela S. Vieira Luckmann

Gabriela Schlichting Vieira Luckmann

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault (1996, p. 44).

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar como se efetiva a educação inclusiva em uma turma do segundo ano do ensino fundamental, considerando a interação entre professores e estudantes. Pensar na educação inclusiva é um ato de ressignificação, a partir dela, pode-se dar início a um processo de equidade, onde as oportunidades não se dão de forma iguais para todos, mas sim, adaptadas às singularidades. Portanto, a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar tem o potencial de estabelecer relações significativas entre todos os envolvidos. Considerando que a Educação Especial é uma modalidade de ensino, esta pesquisa tratará da inclusão, que apesar de estar intimamente ligada à Educação Especial, busca garantir os mesmos direitos para todos independente de características físicas, intelectuais, motoras, entre outras. A questão de pesquisa é: como se efetiva a inclusão de pessoas com deficiência intelectual, em uma sala de aula do segundo ano do ensino fundamental? Tendo isso em vista, a pesquisa buscou responder aos seguintes objetivos específicos: a) verificar as práticas das professoras em relação aos alunos com e sem deficiência; b) identificar em quais espaços escolares a pessoa com deficiência intelectual circula; c) descrever como as deficiências afetam as interações da pessoa com deficiência na escola. Como embasamento teórico, foram utilizados alguns conceitos de Carlos Skliar (2003), Michel Foucault (1998), Deleuze e Guattari (1995) e Alfredo Veiga-Neto (2007). A metodologia de pesquisa ocorreu por meio de uma observação seguida de uma entrevista, a fim de obter informações que somente a observação não proporcionaria, ao mesmo tempo que dialoga com as práticas docentes adotadas. A justificativa do estudo em questão encontra amparo na crescente demanda da escola pública para atender aos preceitos legais, os quais estabelecem a educação inclusiva como atual paradigma da educação nacional. Além disso, a literatura aponta fragilidades em relação à garantia de práticas pedagógicas voltadas para a construção de ambientes institucionais efetivamente inclusivos.

Palavras-chave: educação inclusiva; diferenças; práticas pedagógicas; Ensino Fundamental; docentes.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze how inclusive education is effective in a second-year elementary school class, considering the interaction between teachers and students. Thinking about inclusive education is an act of reframing, from it, a process of equity can begin, where opportunities are not given equally to everyone, but rather adapted to singularities. Therefore, the inclusion of people with disabilities in the school environment has the potential to establish meaningful relationships between everyone involved. Considering that Special Education is a teaching modality, this research will address inclusion, which despite being closely linked to Special Education, seeks to guarantee the same rights for everyone regardless of physical, intellectual, motor characteristics, among others. The research question is: how is the inclusion of people with intellectual disabilities effective in a second-year elementary school classroom? With this in mind, the research sought to respond to the following specific objectives: a) verify the teachers' practices in relation to students with and without disabilities; b) identify which school spaces the person with intellectual disability circulates in; c) describe how disabilities affect the interactions of people with disabilities at school. As a theoretical basis, some concepts from Carlos Skliar (2003), Michel Foucault (1998), Deleuze and Guattari (1995) and Alfredo Veiga-Neto (2007) were used. The research methodology occurred through observation followed by an interview, in order to obtain information that observation alone would not provide, while at the same time dialoging with the teaching practices adopted. The justification for the study in question is supported by the growing demand of public schools to meet legal precepts, which establish inclusive education as the current paradigm of national education. Furthermore, the literature points out weaknesses in relation to guaranteeing pedagogical practices aimed at building effectively inclusive institutional environments.

Keywords: inclusive education; differences; pedagogical practices; Elementary School; teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Descritores da busca de teses e dissertações.....	19
Figura 2 – Marcos legais da educação especial.....	32
Figura 3 – Representação da sala de aula.....	65
Quadro 1 – Pesquisas correlatas.....	19
Quadro 2 – Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	38
Quadro 3 – Objetivos específicos da pesquisa e perguntas da entrevista.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PcD	Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
PNE	Plano Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1	PESQUISAS RELACIONADAS.....	18
2.2	CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES ENCONTRADOS NAS DISSERTAÇÕES E TESES.....	25
2.3	A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO ESCOLAR COMO MECANISMO DE PODER.....	26
2.4	POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	28
3	METODOLOGIA.....	34
3.1	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	35
3.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	36
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	39
4.1	OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO DA TURMA.....	39
4.2	ENTREVISTA PROFESSORA REGENTE DO SEGUNDO ANO.....	49
4.2.1	Inclusão ativa.....	51
4.2.2	Interação normalizadora.....	53
4.2.3	Adaptações e suporte individual.....	55
4.2.4	Espaços e socialização.....	56
4.2.5	Reforço positivo.....	58
4.2.6	Desafios passados.....	59
4.3	RETOMADA DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE APÓS OBSERVAÇÕES.....	60
4.3.1	Manejo de conflitos.....	60
4.3.2	Habilidades do aluno com deficiência.....	62
4.4	PERCEPÇÃO INICIAL E ATUAL SOBRE O ALUNO COM DEFICIÊNCIA.....	64
4.5	LOCALIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA.....	65
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
	REFERÊNCIAS.....	71
	APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR	75
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	76
	APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	78
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	79

1 INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória profissional, o tema inclusão sempre esteve presente, atuei como segunda professora de sala por três anos e observei disparidades e acertos em relação ao tema. Este percurso me possibilitou fazer questionamentos e ir em busca de mais conhecimento sobre o tema.

A presente pesquisa tem sua origem na escola básica, devido a relação que mantém entre os estudantes com deficiência e os ditos “normais”, os discursos reproduzidos por pessoas no âmbito escolar trazem questionamentos sobre o real papel da inclusão, mas, que discursos são esses? O que eles reproduzem?

Quando se trata de inclusão, deve-se distingui-la daquela inclusão rotulada, como algo que se concentra apenas na pessoa com deficiência, que prioriza algumas ações, tais como: incluir em uma sala de aula, dar-lhe o direito de ocupar uma mesa em meio aos demais, atribuir deveres menos complexos, entre outras.

Não se trata de viabilizar apenas a efetivação dos direitos dos estudantes com deficiência, pois esses direitos vão além de simplesmente garantir acesso e permanência na escola, sendo necessária a construção de ambientes escolares pautados no paradigma da educação inclusiva.

Em suma, alguns dos discursos que circulam na escola constituem certas práticas disciplinares, as quais buscam moldar os comportamentos e as identidades dos estudantes. Essas práticas podem ser observadas, por exemplo, nas regras e normas impostas pelos professores em sala, nos métodos de avaliação e classificação dos alunos e nas estratégias de controle do tempo e do espaço na sala de aula. Esse ideal de autonomia e liberdade individual acaba se tornando uma forma de opressão, pois culpabiliza as pessoas por suas dificuldades, e ignora os aspectos externos que também influenciam em suas vidas. Byung-Chul Han (2017, p. 182) trata disto quando discorre que “o imperativo do desempenho converte a liberdade em coação; em lugar da exploração estranha entra a autoexploração, sendo que o sujeito de desempenho explora a si mesmo até se ruir. Aqui, a violência e a liberdade coincidem”. Nesse sentido, Han argumenta que estamos nos tornando uma sociedade autocentrada, onde cada indivíduo é responsabilizado por seu próprio sucesso e fracasso, segundo ele, as pessoas internalizam a pressão para sempre estarem produzindo e sendo bem-sucedidas, o que leva a problemas de saúde mental, como a ansiedade e a depressão.

Com isso, percebe-se a dificuldade com que as estratégias chamadas de “inclusivas”, em meio à lógica da Sociedade do Cansaço, possam ser capazes de acolher as pessoas com deficiência. Se o que a sociedade contemporânea valoriza é a eficiência, medida em resultados, em alta produtividade, parece que há pouco espaço para que processos inclusivos possam ser valorizados.

Isso fica mais evidente quando se compreende o paradigma da educação inclusiva para além da simples presença de pessoas com deficiência na escola. Inclusão demanda o convívio entre todos que frequentam a instituição e, nesse processo, todos podem aprender com suas diferenças, respeitando e valorizando o que há de peculiar em si e no outro. “Podemos pensar que a individualidade diz respeito mais a um problema de identidade do que de igualdade” (Corazza, 2009, p. 6).

Incluir vai além de adaptar conteúdos, a inclusão de pessoas com deficiência é um processo que exige uma mudança cultural por parte da sociedade e escola.

A olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas-vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o eu fazer, a sugerir, a conversar etc. (Skliar, 2015, p. 27).

Além de valorizar e respeitar as diferenças, a inclusão é um trabalho contínuo e a colaboração entre todos é necessária. Compor um cenário inclusivo nas escolas tem desvelado dificuldades tanto de profissionais capacitados, acessibilidade e políticas públicas, quanto a capacidade de aceitação das partes envolvidas nesse processo. A facilidade de acesso à educação possibilitou a integração dos estudantes em escolas regulares, no entanto, o processo de inclusão é marcado por muitas contradições. Um exemplo é a avaliação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, Lei nº 9.394/96, que em seu Art. 24 estabelece a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996). Assim, o professor tem liberdade para avaliar seus estudantes, pode se concentrar em avaliações padronizadas como o principal meio de avaliar o desempenho dos alunos, excluindo aqueles que têm dificuldades em se expressar de maneira convencional ou que possuem habilidades

diferentes. Promove-se a inclusão do ambiente, mas não se modifica as práticas que tornam a escola ainda um local excludente.

Embora muito se discuta sobre o tema, para repensar os direitos relativos à inclusão é necessário diferenciar os termos, enquanto a Educação Especial é uma modalidade de ensino focada em atender à demanda de um grupo específico de alunos, a educação inclusiva busca promover a igualdade de oportunidades e a convivência entre todos os alunos, independente de suas características individuais, diferenças físicas, cognitivas, sociais, culturais e linguísticas.

A escola, portanto, deve acolher a diversidade e oferecer práticas pedagógicas que contemplem a todos, sem exceção. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 28, parágrafo I garante o direito ao “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015).

Para que o estudante atribua um sentido à escola, ela precisa ter um significado para tal, portanto, se a relação de troca não é mútua, e a pessoa com deficiência é tratada com disparidade entre os outros, o papel da inclusão não se faz de forma efetiva e eficaz, sendo preciso ressignificar o ato das relações encontradas nesse âmbito, pois, a escola, segundo Foucault (1984) era concebida como um meio de controle social e poder disciplinador na sociedade, projetada para impor normas, disciplina e vigilância aos alunos, moldando-os.

Assim, as práticas pedagógicas se concentravam em reprimir e controlar os corpos dos alunos. Respeitar as singularidades sem atribuir pré-conceitos é essencial na busca da ressignificação dos conceitos dados para as pessoas com deficiência, tais como: apelidos de acordo com características físicas, xingamentos, formas de tratar ou se referir, entre outros, que agem como forma de discriminação e opressão, sendo fundamental problematizar as subjetividades atribuídas para as pessoas com deficiência.

A construção de estereótipos dados para as pessoas com deficiência, é reduzitiva e problemática, pois não capturam a complexidade e diversidade dos grupos que são estereotipados, perpetuam ideias preconcebidas e controlam a forma como certos grupos são percebidos e tratados na sociedade, “visibilidade e invisibilidade constituem mecanismos de produção da alteridade e agem simultaneamente com o nomear e/ou o deixar de nomear” (Skliar, 2003, p. 71).

Incluir pessoas com deficiência no espaço escolar, além de ser um direito, pode estabelecer relações significativas e positivas entre todos os envolvidos, ajudando a quebrar barreiras de preconceito e discriminação, incentivando a empatia, o respeito e a aceitação das diferenças. Alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de aprender juntos, compartilhar experiências e desenvolver amizades, o que enriquece a vida escolar de todos, em consonância com Skliar (2003, p. 39), “não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído”.

Relações entre educadores e alunos também são afetadas, a inclusão de pessoas com deficiência desafia os educadores a adaptarem seus métodos de ensino e estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais e também promover uma cultura de inclusão, na qual todos sejam reconhecidos como sujeitos de direitos e possam participar plenamente da vida em sociedade.

Em seu livro “Vigiar e Punir” Foucault (1984) traz o conceito de “sociedade disciplinar”, onde instituições de vigilância e punição utilizam métodos de controle da sociedade, como a vigilância constante e a normalização dos indivíduos, assim também transcorre na escola, pois ela exerce controle sobre os corpos, sendo estes com deficiência ou não, a normalização prevalece.

Em resumo, a inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar é uma oportunidade para construir relações mais inclusivas, empáticas e colaborativas entre todos os envolvidos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) garante, em seu artigo 4º, que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015). Então, como a inclusão de pessoas com deficiência intelectual acontece no 2º ano do ensino fundamental?

A pesquisa, neste sentido, tem como objetivo analisar como se efetiva a Educação Inclusiva no segundo ano do ensino fundamental, considerando a interação entre professores e alunos. Os objetivos específicos foram definidos da seguinte forma: a) verificar as práticas das professoras em relação aos alunos com e sem deficiência; b) identificar em quais espaços escolares a pessoa com deficiência intelectual circula; c) descrever como as deficiências afetam no convívio da pessoa com deficiência na escola.

Algumas hipóteses foram levantadas para o tema em questão, em busca de auxiliar na pesquisa, são elas: a) parte-se da ideia de que a pessoa com deficiência circula principalmente em espaços específicos da escola, como salas de aula adaptadas ou não, e salas de recursos, portanto, tem uma relação de dependência com esses espaços, não se apropriando de outros locais coletivos frequentados pelos demais estudantes. b) as diferenças também podem causar dificuldades no convívio da pessoa com deficiência no âmbito escolar, gerando atos discriminatórios, como preconceito, exclusão e falta de acessibilidade. c) a falta de políticas mais inclusivas e capacitação para os docentes desta modalidade de ensino pode inibir a inclusão efetiva. As hipóteses serviram como base para responder à pergunta de pesquisa, auxiliando também nas observações que foram realizadas, sendo assim de grande valia para a pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O início da pesquisa foi marcado pelo delineamento bibliográfico com o levantamento de teses, dissertações e ou artigos que possam contribuir para a fundamentação teórica desse trabalho em questão, procurando assim por investigações correlatas ao tema proposto. A seguir serão discorridos temas inerentes a inclusão de pessoas com deficiência, como as políticas públicas que regem a Educação Especial atualmente.

Posteriormente, será abordado um breve contexto sobre o tema em questão: a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar e a relação com as “diferenças”, citada por Deleuze como “a diferença em geral se distingue da diversidade ou da alteridade” (2006, p.38). Com o referencial teórico será possível estabelecer relações com a inclusão, o que possibilitará uma visão mais ampla sobre o tema.

2.1 PESQUISAS RELACIONADAS

Para a constituição desta revisão de literatura, procedeu-se um mapeamento da produção acadêmica sobre a temática inclusão e educação. Para tal, definiu-se que o mapeamento se concentraria nas produções constantes no Portal do Periódico Capes, devido à qualidade e diversidade de seu acervo, à gratuidade de acesso e ao apoio do governo brasileiro, tornando-se uma ferramenta valiosa para a comunidade acadêmica e científica brasileira. Buscamos as palavras chaves: Foucault, Inclusão e Educação, respectivamente, no dia vinte e sete de abril do ano de 2023. Utilizou-se da busca avançada, com os seguintes filtros: periódicos revisados por pares e periódicos em Língua Portuguesa e periódicos dos últimos 10 anos. O total de trabalhos encontrados foram 29, assim, procedeu-se uma seleção após leitura dos títulos e resumos, como critério de exclusão levou-se em conta trabalhos que não estavam relacionados com o tema, trabalhos repetidos e de língua estrangeira, restando ao final, 10 periódicos.

A seguir, a Figura 1 detalha o passo a passo da busca.

Figura 1 – Descritores de busca de pesquisas correlatas

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Após a leitura na íntegra, todos estes foram incluídos na revisão. Os estudos que compuseram a análise final, após a leitura integral, estão no Quadro 1.

Quadro 1 - Dados das pesquisas correlatas selecionadas

AUTORES	TÍTULO	PERIÓDICO/REVISTA	OBJETIVO (PRINCIPAL)	PRINCIPAIS RESULTADOS
Kamila Lockmann, Paula Corrêa Henning	Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal (2010)	Revista de Educação PUC - Campinas	Discutir sobre a inclusão escolar, como uma produtiva ferramenta da governamentalidade neoliberal.	A inclusão escolar vem se constituindo e se configurando no interior dessa rede que conecta diferentes saberes, discursos e instituições e que tem o intuito de governar a vida de uma população naquilo que ela produz em termos de fenômenos coletivos.
Roseli Bel-	Políticas de	Revista Brasi-	Analisar a cons-	Ao entender as conexões entre

AUTORES	TÍTULO	PERIÓDICO/ REVISTA	OBJETIVO (PRINCIPAL)	PRINCIPAIS RESULTADOS
Monte Machado	inclusão e a docência em educação física: uma reflexão sobre as práticas. (2017)	leira de Ciências do Esporte	tituição de uma política de inclusão que convoca o professor de educação física e as implicações para as atuais práticas desses docentes.	as diversas políticas governamentais, enxerga-se essa articulação como uma potente estratégia da governamentalidade neoliberal que convoca e captura os diversos sujeitos, conduz suas condutas, além de trabalhar para que cada um seja responsável por conduzir os outros
Pedro Angelo Pagni	Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar (2015)	Revista Pro-Posições	O propósito deste artigo é, ao recobrar a dispersão contida no discurso de inclusão, problematizá-lo e indicar outro olhar sobre a relação com os deficientes, nos contextos familiar e escolar.	Antes de auxiliar nesse trabalho de si em que atua o deficiente, para que acolha como acontecimento o seu próprio acidente, que determina a sua vida e a expõe a uma errância gritante; para que se transforme, se exponha e, quem sabe, se assuma, se não como enunciador, ao menos como sujeito ético capaz de exprimir publicamente essa própria diferenciação ética. Esse parece ser o principal desafio para qualquer didática da diferença.
Ana Lúcia Martins Kamimura	Os princípios da inclusão e exclusão: uma relação sutil (2007)	Periódico Interações	Desenvolver uma análise sobre inclusão/exclusão, com o objetivo de compreender os princípios teóricos ou conceituais da Educação Inclusiva nas políticas públicas na contemporaneidade	É impraticável falar do binômio exclusão/inclusão sem a conotação política que a envolve intrinsecamente, pois a exclusão/inclusão está imersa na teia racional das ações que estão diretamente caracterizadas nas políticas e programas onde se processam e se definem os jogos de poder, poder esse que envolve, que abarca, que se apossa das racionalidades/subjetividades dos sujeitos
Alice Sona-glio Vasconcellos Leila Cristiane Finchetto Débora Duarte Freitas Roseli Belmonte Machado	Inclusão e educação física no município de rio grande: reflexões sobre as percepções dos educandos com deficiência. (2016)	Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS	Identificar e refletir sobre as percepções dos educandos com deficiência a respeito do seu processo de inclusão nas aulas de Educação Física na rede municipal da cidade do Rio Grande/RS.	A inclusão e os processos de normalização e normatização que ela desencadeia são muito importantes para a sociedade e para a escola, que com seus processos de disciplinamento e enquadramento auxiliam na condução das condutas. O que se procura é que os sujeitos se adequem a uma conduta social e entrem no jogo econômico. Para isso, hoje colocá-los sob a guarda da escola é um modo de garantir que suas condutas serão governadas. Todavia, como professoras, nos preocupamos com outros aspectos que ficam à margem quando a centralidade da escola direcio-

AUTORES	TÍTULO	PERIÓDICO/ REVISTA	OBJETIVO (PRINCIPAL)	PRINCIPAIS RESULTADOS
				na-se para conduzir a conduta do outro.
Dagmar Estermann Meyer Maria Cláudia Dal'Igna Carin Klein Catharina da Cunha Silveira	Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social (2014)	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Analisar parte dos resultados de uma pesquisa que examina políticas públicas de inclusão social, focalizando seu processo de implementação, os serviços ofertados pelas secretarias municipais de educação, saúde e desenvolvimento social de um município do Rio Grande do Sul e os sujeitos que executam as ações programáticas decorrentes dessas políticas.	Nessa revisão, apostou-se na possibilidade de criação de práticas no interior das políticas de inclusão social que não visam propriamente a romper o seu curso, que possam potencializar movimentos de contracultura e permitam traçar outros caminhos para a condução dos sujeitos em situação de in/exclusão social, política e educacional.
Pedro Angelo Pagni	A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. (2017)	Revista Brasileira de Educação	Problematizar a dispersão contida nos discursos sobre a inclusão e indicar outro olhar sobre a relação com a deficiência nos contextos educacionais.	Os discursos sobre a inclusão poderiam vencer algumas resistências se apropriados pelos pais dos alunos com deficiência, poderiam convencer os demais de que o principal beneficiário das práticas inclusivas seriam os filhos dos outros, já que os seus apenas teriam ganhos secundários, mas ao menos estariam protegidos da exclusão.
Gisele Ruiz Silva	Profissão professor: modos de gerenciar a docência em tempos de inclusão. (2014)	Educ@: publicações online de educação	Investigar como é representada a figura do professor na escola inclusiva da atualidade.	Nota-se o quanto a Educação enquanto uma ciência pedagógica sofre deslocamentos frente às mudanças no contexto histórico, político e social. Assim como os professores têm que ser profissionais neoliberais, a Pedagogia como ciência da Educação também está sujeita a atuar na e para o sistema neoliberal, uma vez que, por suas ações, constituirá outros sujeitos dentro desta mesma lógica.
Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira Clarissa Martins de Araújo	Discursos sobre a surdez no Portal do Professor do MEC: desnaturalizando estereótipos e	Revista Educação	Identificar os estereótipos e as possíveis essencializações existentes na produção dos docentes.	Embora o portal analisado seja subsidiado pelo Ministério da Educação e detenha, portanto, legitimidade no seu poder de enunciação – por estabelecer acordos colaborativos com universidades públicas nacio-

AUTORES	TÍTULO	PERIÓDICO/ REVISTA	OBJETIVO (PRINCIPAL)	PRINCIPAIS RESULTADOS
	essencializações. (2019)			nais e internacionais –, o referido portal continua persistindo na produção da surdez de uma maneira pejorativa e estereotipada, o que faz com que o sujeito surdo, na sua multiplicidade e diferença, seja substituído por uma construção imaginária que, por vezes, não tem nenhuma relação com a realidade.
Fernanda Zanette Garbini	A in/exclusão e a formação docente: uma discussão a partir dos estudos foucaultianos. (2012)	Revista Espaço Acadêmico	Problematizar a in/exclusão escolar e a formação docente como estratégias de governo, estabelecendo nexos com os conceitos de governamentalidade, biopoder e biopolítica a partir das teorias de Michel Foucault.	A constatação da utilização das políticas educacionais para caracterizar o processo de inclusão, mas especificamente da inclusão de alunos com deficiência, como uma questão legítima, de caráter indiscutível pelas instituições escolares e todos os sujeitos educacionais. Estas são ações inerentes à racionalidade neoliberal, que coloca todos os sujeitos nos jogos de consumo e participação, devidamente mapeados e esquadrihados por uma malha de poder que governa e controla a todos e a cada um.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

A leitura na íntegra dos artigos selecionados possibilitou uma visão mais ampla do tema em estudo, traçando possíveis caminhos a serem seguidos. Em seguida, apresentarmos os principais conceitos oriundos desta revisão, situou-se o contexto geral, com foco nos autores que fundamentaram teoricamente estas pesquisas.

Em sua investigação, Lockmann (2010) propôs-se a discutir a inclusão escolar intimamente ligada à governamentalidade, com isso, utilizou-se das contribuições de Michel Foucault (2008) sobre o assunto, assim como suas estratégias biopolíticas. Problematizando com Foucault, a autora corroborou também com os pensamentos de Alfredo Veiga-Neto (2001) e Bauman (2001). Buscou-se assim, entender as práticas de in/exclusão desenvolvidas na sociedade contemporânea, saberes que estabeleceram semelhanças e diferenças entre as pessoas, aproximando uns e/ou distanciando outros do que é considerado “normal”.

Belmont (2017) construiu seu artigo numa perspectiva pós-estruturalista, tratou a inclusão como um dispositivo biopolítico, problematizou questões existentes

entre as práticas de professores de educação física e as políticas de inclusão. Assim, trouxe conceitos acerca de governamentalidade, mobilização dos poderes e condutas humanas através dos pensamentos de Veiga-Neto (2011), utilizou também as ideias de Deleuze (1992) sobre sociedade disciplinar e genealogia com base em Foucault (2005).

Pagni (2015) recorreu ao pensamento de Michel Foucault (2008) para analisar a emergência dos discursos sobre a inclusão e a normalização da deficiência, e por meio de embasamento problematizar as práticas ditas inclusivas, e compreender as condições de enunciação dos discursos sobre a inclusão, tendo como ponto de vista o “acontecimento” e a “diferença”, que sempre se repete, mas nunca é igual em cada ser que se manifesta.

Kamimura (2007) amparou-se em autores como Foucault (2000) e Skliar (1999), para entender as políticas públicas da contemporaneidade e desenvolver uma análise sobre a inclusão/exclusão sob os diversos aspectos cujo qual ele pode ser visto: o econômico-social, o étnico-racial, o de gênero, bem como o das pessoas com deficiência. Utilizou-se do pensamento de Michel Foucault para problematizar os discursos produzidos pelos sujeitos ditos “normais” sobre os “anormais”.

Por sua vez, Vasconcellos et al. (2016) optaram por pesquisar experiências de educandos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física. Buscando discutir a verdade sobre a inclusão, o estudo contou com três alunos dos anos finais de uma escola do Rio Grande do Sul. Como ferramentas teórico-metodológicas utilizaram os estudos de Foucault (1988), amparando os conceitos sobre normalização, e com a ideia de que as verdades produzidas sobre inclusão são construídas historicamente.

Ainda, Meyer et al. (2014) propõe uma análise parcial dos resultados de uma pesquisa que investiga as políticas públicas de inclusão social, com ênfase no processo de implementação, nos serviços oferecidos pelas secretarias municipais de educação, saúde e desenvolvimento social de um município do Rio Grande do Sul. Utilizando abordagens dos Estudos de Gênero, dos Estudos Culturais e da Sociologia da Saúde, especialmente aquelas alinhadas ao pós-estruturalismo de Michel Foucault (1995). O texto questiona os mandamentos e compromissos relacionados à inclusão social que impactam a criação de mecanismos de responsabilização para os envolvidos, tanto diante do sucesso quanto do fracasso das medidas estipuladas nessas políticas de inclusão social.

Pagni (2017) busca examinar criticamente a dispersão presente nos discursos relacionados à inclusão e propõe uma nova perspectiva na abordagem da relação com a deficiência em contextos educacionais. Para alcançar esse objetivo, utiliza-se do pensamento de Michel Foucault (2010), Skliar (2001) e Veiga-Neto (2007) para analisar alguns indícios sobre a origem e os limites dos discursos sobre a inclusão escolar. Na busca por uma abordagem alternativa, destaca-se a importância de reconhecer a positividade da deficiência no ambiente escolar e a necessidade de transitar do discurso sobre a inclusão para práticas que desafiem os atores institucionais a assumirem uma postura ética diferenciada e um comprometimento político compartilhado em relação às pessoas com deficiência.

Silva (2014), teve como objetivo examinar como a figura do professor é retratada nas escolas inclusivas contemporâneas. Adotou algumas ferramentas da Análise do Discurso de Michel Foucault (2010), com ênfase nos conceitos de enunciação, enunciado, discurso e governamentalidade. Buscou identificar nas declarações presentes nas fontes da revista Nova Escola (2008-2013), as enunciações que constroem a imagem do professor inclusivo.

Oliveira e Araújo (2019) se apoiaram nos pensamentos de Carvalho (1998), García (1999), Martins (2003), Mantoan (2005) entre outros, para embasar a pesquisa sobre os estereótipos e as possíveis essencializações existentes na produção dos docentes, assim como analisar a representação cultural da surdez nos discursos midiáticos do Portal do Professor do Ministério da Educação (MEC). A análise dos dizeres que produzem a surdez na trama discursiva do Portal do Professor do MEC foi realizada com base nos fundamentos da análise arqueológica de Foucault (2013).

Garbini (2012) analisou criticamente a dinâmica de inclusão/exclusão nas escolas e a formação de professores como estratégias de governança, estabelecendo conexões com os conceitos de governamentalidade, biopoder e biopolítica, analisando os discursos presentes na Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva inclusiva do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (MEC – SEESP) do ano 2008, amparada pelas teorias de Michel Foucault (1995).

Da leitura dos artigos selecionados, nota-se que a discussão sobre inclusão escolar está profundamente enraizada em teorias e conceitos de autores como Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto, e Skliar. A inclusão não é apenas uma questão

educacional, mas também uma questão política e social, permeada por relações de poder, normalização e governamentalidade.

Foucault é frequentemente citado em todas as pesquisas, destacando sua influência na compreensão das práticas de inclusão/exclusão na sociedade contemporânea, especialmente por meio de suas teorias sobre biopoder, biopolítica e governamentalidade. Veiga-Neto e Skliar também contribuem significativamente para a análise crítica das políticas de inclusão, trazendo perspectivas pós-estruturalistas e de estudos sobre deficiência.

Além disso, as pesquisas revelam a importância de questionar os discursos e práticas que sustentam a normalização e a exclusão de certos grupos sociais, como pessoas com deficiência, e reconhecer a necessidade de uma abordagem ética e política diferenciada no ambiente escolar. A análise crítica desses discursos, utilizando ferramentas como a Análise do Discurso de Foucault, permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder e das representações culturais presentes na educação inclusiva.

Por fim, a pesquisa demonstra a importância de uma base teórica sólida para embasar argumentos e contribuições no campo da inclusão escolar, ressaltando a necessidade de situar o estudo no contexto mais amplo do conhecimento acadêmico.

Em resumo, o estudo sobre os autores de base permite que você colete informações relevantes e evidências que sustentem seus argumentos, a pesquisa é crucial para a qualidade da pesquisa, fornecendo uma base sólida, embasando argumentos e situando sua contribuição no contexto mais amplo do conhecimento acadêmico.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES ENCONTRADOS NAS DISSERTAÇÕES E TESES

Com base nesse levantamento, constatamos que embora algumas pesquisas tenham sido realizadas ao longo dos anos sobre o tema em questão, nenhuma aqui relatada tratou de forma específica sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual no 2º ano do ensino fundamental inicial.

Dentre as pesquisas, percebe-se que todas tratam do tema inclusão, problematizam o atendimento dos alunos com deficiência juntamente com os alunos considerados “normais” e relacionam o tema em si com questões governamentais. Para tanto, quando se discorre sobre incluir, trata-se de um assunto com muitas disparidades, tanto de conceitos, como do que realmente significa incluir alguém. Nota-se nos estudos pesquisados que, apesar de sua múltipla importância para a atualidade, o que se busca pesquisar aqui não se faz presente de forma efetiva em nenhuma delas.

Portanto, justificamos a importância da nossa pesquisa, uma vez que há a necessidade de contribuir para a reflexão sobre a inclusão da pessoa com deficiência no meio escolar e as relações provenientes desta ação. Ao valorizar o convívio com uma pessoa com deficiência, pode-se aprender muito com suas experiências e perspectivas únicas, portanto, nos ensina a repensar nossas próprias visões e preconceitos.

2.3 A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO ESCOLAR COMO MECANISMO DE PODER

Ao observarmos o cenário atual, nota-se que a visão de inclusão, em grande parte, é aquela cujo os alunos com deficiência permeiam a mesma sala que os alunos ditos “normais”, realizam atividades ao mesmo tempo que os demais, usam o mesmo uniforme e respondem as mesmas regras impostas pela instituição de ensino.

A visão de educação especial não leva em conta que “a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão” (Mazzotta, 2002, p. 36). Pois, corroborando com o pensamento de Foucault (2010) a inclusão não deve ser simplesmente um processo de incorporar os excluídos, mas sim uma transformação da sociedade como um todo. Ele critica abordagens que pretendem apenas integrar os marginalizados sem questionar as estruturas e condições que os levaram essas pessoas à exclusão.

Em grande parte, a escola funciona como uma espécie de “treinamento”, os corpos são treinados para serem dóceis, e posteriormente, úteis. Esse se faz o intuito da educação escolar, criar mecanismos de controle do homem:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma

“mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (Foucault, 2002, p. 119).

A normalização está entrelaçada com o processo de inclusão, de produção de identidades e constituição dos sujeitos modernos. Para problematizar os discursos de inclusão e exclusão, recorreremos ao pensamento de Michel Foucault, filósofo francês que desenvolveu uma análise crítica sobre as relações de poder na sociedade. Para ele, a exclusão e a inclusão são mecanismos utilizados para exercer controle e poder sobre determinados indivíduos ou grupos. Foucault (1984) argumenta que o poder não está apenas nas mãos de poucos indivíduos ou instituições, mas é uma rede de relações que permeia todas as esferas da vida social.

É trivial afirmar que toda e qualquer política pública só se torna manifesta por intermédio do discurso, entendendo-se discurso como um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento. Dado que, de um lado, tais discursividades colocam em circulação determinados regimes de verdade e que, de outro lado, tais regimes articulam-se segundo determinados saberes, o que sempre está em jogo, nessas campanhas, são o governo e as relações de poder, ambos sustentados discursivamente (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 958).

No contexto da inclusão, o conceito poder de Foucault nos leva a questionar quem tem o poder de definir quem é incluído e quem é excluído da sociedade. Ele argumenta que o poder é exercido através de dispositivos ou mecanismos que moldam as normas, as regras e as práticas sociais, criando assim barreiras para a inclusão de certos grupos ou indivíduos.

Podemos analisar, por exemplo, o sistema educacional como um dispositivo que tem o poder de incluir ou excluir certos grupos de estudantes. Assim, as categorias de normalidade e anormalidade são criadas através deste, e que certos grupos, como aqueles com deficiências físicas ou mentais, são excluídos porque não se encaixam nos padrões de normalidade estabelecidos pelo poder dominante.

No entanto, a análise de Foucault também nos mostra que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo. Isso significa que, apesar das barreiras para a inclusão criadas por ele, também existem resistências e possibilidades de

transformação, pois, o poder sempre encontra resistências e é nessas lutas que novas formas de inclusão podem surgir.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: 'ele exclui', ele 'reprime' ele 'recalca', ele 'censura', ele 'abstrai', ele 'mascara', ele 'esconde'. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 2002, p. 161).

A relação entre o poder e a inclusão se encontra na compreensão de que o poder não é estático, mas sim dinâmico e em constante negociação. A inclusão não é simplesmente uma questão de colocar certos grupos dentro das normas e padrões estabelecidos na escola, mas sim uma luta constante para desafiar e transformar essas normas e padrões, de forma a permitir a plena participação e igualdade de todos os indivíduos na sociedade, da maneira que conseguirem.

Assim as políticas públicas, também, criam mecanismos de controle que funcionam como dispositivo de poder:

Na prática, o poder tende a ser trama diluída, ambígua e ambivalente, que, mesmo conservando sempre a clivagem entre um lado que mais obedece e outro que mais manda, embaralha os dois, revelando tecido não-linear feito de contrários. Nunca existe um lado apenas, mas a dinâmica que abarca todos os lados, exclui incluindo, inclui excluindo, perdendo-se em efeitos dos quais já não temos noção no contexto [...] (Demo, 2002, p. 3).

Em suma, é de grande valia estudar as diferentes formas de exclusão e inclusão para compreender como o poder opera na sociedade, pois, o discurso de inclusão aparece, em sua grande parte, atrelado a direitos e garantias de condições de permanência das pessoas com deficiência na escola.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Com o passar dos séculos, a exclusão da pessoa com deficiência foi se manifestando em diferentes formas de discriminação: falta de acesso à educação, trabalho, saúde e participação em atividades sociais. Atualmente, a inclusão dessas pessoas é um tema relevante em todo o mundo devido a lutas de pessoas por seus direitos, proporcionando-lhes acesso às mesmas oportunidades que as pessoas sem deficiência.

Em um determinado período, pessoas com deficiência eram tratadas de forma cruel, geralmente vistas como incapazes e eram frequentemente segregadas e excluídas da sociedade. Eram também institucionalizadas em asilos e hospitais psiquiátricos, onde recebiam poucos cuidados ou atenção. Em termos de educação, as crianças com deficiência raramente tinham oportunidades de frequentar escolas regulares, em vez disso, eram enviadas para escolas especiais ou até mesmo mantidas em casa. Ou seja, havia muito estigma e preconceito em relação às pessoas com deficiência, assim, eram frequentemente estigmatizadas e vistas como inferiores, o que levava à discriminação e à exclusão social.

Muitos avanços já foram alcançados quando se fala em legislação educacional, a primeira lei com contribuição significativa foi a Constituição Federal de 1988, sendo a primeira a garantir uma série de direitos fundamentais, incluindo a igualdade e a não discriminação. Ademais, a lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) também trouxe novos rumos para a inclusão, estabelecendo um conjunto de garantias específicas para as crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação inclusiva, não fazendo qualquer tipo de diferenciação, em seu Art. 3º, parágrafo único cita:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990).

A inclusão também se faz presente no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, que traçou 20 metas para o país cumprir em 10 anos, assim, em sua meta 4, prevê:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, 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).

Tais metas, direitos e garantias são novos caminhos para a educação inclusiva, além da Constituição Federal e do PNE, existem outras leis, decretos,

portarias e resoluções, que dispõem sobre o tema, refletindo a evolução ou retrocesso da inclusão.

Discorrendo sobre o tema, muito se discute sobre deficiências no âmbito escolar, porém, quem são as pessoas com deficiência as quais estamos discorrendo? Segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007, entrando em vigor no Brasil no dia 25 de agosto de 2009, em seu Artigo 1º enuncia:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

A partir desse ponto, temos a oportunidade de reconsiderar as formas como a educação é praticada. Isso envolve repensar a forma como os estudantes são entendidos, os professores são capacitados, os currículos são desenvolvidos e a gestão escolar é conduzida. Devemos então redefinir a organização dos aspectos físicos das escolas, investir na formação contínua dos profissionais e disponibilizar recursos pedagógicos que estejam embasados no princípio do desenho universal, citado no Art. 2º da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, como segue:

“Desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (Brasil, 2009).

Ainda no texto da Convenção, em seu Artigo 5º, fica pactuado que, “a fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida”. Assim, promovendo a equidade entre todos, pois, adaptando as estratégias às singularidades, o estudante com deficiência pode ter garantida sua efetiva participação, “a Educação Especial está [...] baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam” (Mazzotta, 1982, p. 10).

Visando melhorias, as políticas públicas podem contribuir na inclusão escolar de diversas formas, incluindo o acesso igualitário à educação, infraestrutura adequada, participação da comunidade escolar e mecanismos de monitoramento e avaliação da inclusão escolar. Isso pode envolver a coleta de dados sobre a matrícula de alunos com deficiência, a taxa de evasão escolar e o desempenho desses estudantes, além da realização de pesquisas e estudos para identificar boas práticas e desafios a serem superados. Porém, vale ressaltar que apenas o direito a matrícula e permanência na escola não são comprovação de uma inclusão efetiva, mas, fazem parte do processo.

De fato, em muitas escolas, de muitos países, a inclusão parece estar associada precisamente com uma metáfora do abrir as portas das escolas, enquanto a exclusão teria a ver com a metáfora oposta: a dos portões fechados. Do ponto de vista ético apresenta-se uma imagem muito clara, pois “abrir” supõe “abertura”, disposição política favorável à mudança. Falo de abertura enquanto uma outra disposição política do si mesmo (antes repetido, fechado) para o outro, ou seja, de um abrir-se para o que vem do outro, abrir-se para a existência do outro (Skliar, 2015, p. 25).

Algumas mudanças significativas marcaram a inclusão, até pouco tempo, o termo utilizado para se referir as pessoas com deficiência (PcD), era “pessoa portadora de deficiência”, “portadora de deficiência”, “pessoa com necessidades especiais” ou “pessoas especiais”. O grande problema destes termos é a abordagem discriminatória, o que resulta em danos significativos para uma luta que é histórica no Brasil. Então, em meio a avanços em relação a inclusão, é aprovada no Senado Federal, em 2019, a Proposta de Emenda a Constituição (PEC) nº 25, de 20171, que padroniza o termo “pessoa com deficiência”, e substitui dez artigos da Constituição Federal de 1988, utilizando a nomenclatura utilizada pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2023).

Pouco antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ser aprovada, em 1996, vale ressaltar outro marco da educação inclusiva, a Declaração de Salamanca, em 1994. Nesta declaração, adotada pela UNESCO, reconheceu-se o direito de todos os alunos à educação inclusiva, que promove a participação ativa de todas as crianças, independentemente de suas capacidades ou características pessoais.

1 Remetida à Câmara dos Deputados, a matéria passa a ser designada PEC nº 57/2019, ainda em tramitação.

Porquanto, em meio a tantas orientações, leis, decretos, emerge a dificuldade de incluir estes estudantes na escola regular, pois, segundo a Declaração de Salamanca “o princípio que orienta esta estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 3).

Sendo o ambiente escolar um lugar diverso, por acolher diferentes pessoas e culturas, isso não o torna obrigatoriamente inclusivo, a inclusão não ocorre ao matricular uma criança com deficiência, pois a matrícula já está assegurada, é direito subjetivo e dever do Estado. Inclusão implica o acesso e a permanência, e ainda mais, inclusão é todo o processo que envolve a escolarização, para além dos conteúdos disciplinares, são as ações de respeito, empatia, valorização entre outras, tomadas diariamente, no ambiente escolar, que transformam essa “integração” inicial, em uma inclusão efetiva.

Pouco antes da Declaração de Salamanca, já haviam sido implementadas algumas medidas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, como a criação de escolas especiais. Porém, esses modelos segregacionistas não atendiam de forma adequada às necessidades educacionais e sociais dessas pessoas.

A partir da Declaração de Salamanca, diversos países começaram a adotar políticas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, que consistem em proporcionar a elas acesso às mesmas escolas regulares e às mesmas oportunidades de aprendizado que os demais alunos. Esse processo envolve, por exemplo, a adaptação dos recursos, das estratégias pedagógicas e da estrutura escolar para lidar com o diferente, a disponibilização de tecnologias assistivas, entre outras ações que possibilitam condições de melhoria no ensino e permanência dessas pessoas na escola.

No Brasil, a LDB, em seu artigo 4º, estabelece a promoção de igualdade e a valorização da diversidade como princípios fundamentais da educação (Brasil, 1996). No entanto, apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão escolar, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir que todos os cidadãos tenham acesso à educação de qualidade em igualdade de oportunidades. É necessário continuar investindo em políticas de formação de professores, infraestrutura escolar, disponibilização de recursos didáticos específicos e adequados, bem como na redução das desigualdades sociais e no combate à violência e à discriminação.

Figura 2 - Marcos legais da Educação Especial e Educação Inclusiva

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Neste sentido, cabe destacar a promulgação da Lei nº 13.146, de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou, Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Com o passar do tempo, mais legislações surgem. A Figura 2 apresenta um esquema, em ordem cronológica, com os principais marcos legais da Educação Especial, os quais impactam na Educação Inclusiva. Como visto, as leis que tratam da pessoa com deficiência abordam uma série de questões relacionadas aos direitos e à inclusão destes indivíduos na sociedade, desde garantir o acesso à educação em todos os níveis e modalidades de ensino, em escolas regulares ou especializadas, com adaptações e recursos necessários para que possam participar plenamente da vida educacional, até mesmo asseguram que as pessoas com deficiência tenham seus direitos civis e políticos respeitados e garantidos.

3 METODOLOGIA

Pelo que se buscou pesquisar, e tratando-se de uma observação constante do pesquisado, optou-se por uma pesquisa qualitativa, segundo Gil (2010), a pesquisa qualitativa é uma abordagem que tem como objetivo compreender e interpretar os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva subjetiva. Isso pode ajudar a criar uma conexão mais significativa entre os pesquisadores e os participantes, além de fornecer informações ricas e contextuais que não seriam obtidas apenas por meio de perguntas estruturadas.

A pesquisa qualitativa e exploratória tem uma abordagem fundamental no desenvolvimento do conhecimento, pois são capazes de fornecer uma descrição rica e detalhada, podendo ajudar a gerar teorias e hipóteses iniciais sobre um determinado tema.

Para obtenção dos dados, a pesquisadora utilizou de uma observação de aproximadamente 20 horas, com entrevista com a professora regente de uma turma do 2º ano do ensino fundamental, sendo a observação uma etapa fundamental em qualquer processo de pesquisa, pois permite coletar informações diretamente do contexto em que o fenômeno ocorre. A observação possibilita reunir dados específicos e detalhados sobre o assunto estudado, assim, a etapa da observação se deu da seguinte forma:

- a) Primeira etapa: entrevista semiestruturada com a professora regente da sala, seguindo roteiro elaborado previamente. Gravação em áudio com gravador digital.
- b) Segunda etapa: observação participante na turma. Observação com roteiro elaborado previamente e anotações em caderno de campo.
- c) Terceira etapa: elaboração de roteiro com tópicos a serem retomados na segunda entrevista com a professora regente.
- d) Quarta etapa: entrevista não estruturada com a professora regente. Retomada de pontos observados, retomar conversa com a professora. Gravação em áudio com gravador digital.

Antes da observação da turma, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora regente, seguindo um roteiro preestabelecido, assim, na segunda etapa, foi possível estabelecer relações com a resposta da professora e as práticas observadas em sala.

O roteiro de tópicos para a segunda entrevista levou em conta: a percepção da pesquisadora sobre as questões apontadas nos objetivos específicos. A elaboração deste roteiro foi uma pré-análise dos dados. Gil (2008, p. 101) argumenta que: “O principal inconveniente da observação está em que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis”. Assim, a entrevista serviu como apoio para análise dos dados, visto que, ao observar a prática da professora e coletar informações apontadas nas entrevistas, foi possível evitar este inconveniente.

Os registros das observações foram feitos em um caderno de campo após o término das aulas, e garantiu que durante as análises nada se perdeu devido ao esquecimento da pesquisadora.

O registro da observação simples se faz geralmente mediante diários ou cadernos de notas. O momento mais adequado para o registro é, indiscutivelmente, o da própria ocorrência do fenômeno. Entretanto, em muitas situações é inconveniente tomar notas no local, pois com isso elementos significativos da situação podem ser perdidos pelo pesquisador, e a naturalidade da observação pode ser perturbada pela desconfiança das pessoas observadas. Por essa razão, é conveniente que o pesquisador seja dotado de boa memória e que se valha dos recursos mnemônicos disponíveis para melhorar seu desempenho (Gil, 2010, p. 103).

Ao observar o fenômeno diretamente, é possível capturar informações que podem passar despercebidas em outros métodos de coleta de dados. Ademais, pode ser utilizada para testar hipóteses, ao observar o fenômeno de interesse, é possível verificar se as suposições iniciais estão corretas ou não, permitindo ajustar o rumo da pesquisa ou confirmar as hipóteses formuladas. Assim, ao final das observações, foi possível realizar uma análise mais efetiva, com perguntas e respostas em contrapartida com a observação.

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foi realizada da seguinte forma: foram incluídos/as na pesquisa os/as alunos/as de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, da região central de Lages/SC. Nessa turma estava matriculado e frequentando um aluno com deficiência intelectual.

Os critérios de inclusão foram: será incluído/a o/a professor/a regente e o/a professor/a responsável pelo atendimento específico ao/à aluno/a com deficiência. O critério de exclusão se deu da seguinte forma: em caso de mais de uma turma, a escolha se dará por conveniência, de acordo com a disponibilidade da instituição. Serão excluídos da pesquisa os professores de Arte e Educação Física, assim como todos os sujeitos que não cumpram os requisitos mencionados anteriormente e também aqueles cujos responsáveis não concordem com a pesquisa e não assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou venham a desistir de participarem da pesquisa ou cujos menores não manifestem concordância quando do registro do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), ou posteriormente, durante a pesquisa.

O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice C e o roteiro utilizado para a realização das observações encontra-se no Apêndice D.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Essa pesquisa teve como metodologia de análise de dados a análise do discurso de Michel Foucault. Trata-se de uma análise que não está relacionada aos aspectos linguísticos, que busca analisar as práticas discursivas destacando certas regras que são algo mais do que os signos que formam os discursos, como explica o autor:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdo ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 1986, p. 56).

Temos assim o discurso como efeito de sentido que ocorre entre interlocutores, ou seja, entre sujeitos que se comunicam. Entendendo os significados, princípios e valores que estão expressos no texto, mas podem estar

bastante naturalizados, precisando ser problematizados. Por exemplo: pode-se problematizar os textos que falam sobre as pessoas com deficiência problematizando quem o escreveu, com qual finalidade, qual a relação do autor com a questão política das pessoas com deficiência etc. Desse modo, o discurso é um dos níveis de sentido do texto, nele é possível identificar as relações do texto e o contexto que o produziu. “Então chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 1986, p. 135).

Em quase todas as formulações sobre discurso, Foucault (1986) refere-se ao enunciado. O enunciado em si não constituiria também uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem: ele é sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente (p. 32); trata-se de uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que estas apareçam, com conteúdo concretos, no tempo e no espaço (p. 99).

Todo enunciado estará apoiado a conjunto de signos, e é importante que a função desses esteja caracterizado por quatro elementos básicos: referência a algo que identificamos, o fato de ter um sujeito, o fato de o enunciado não existir isolado e a materialidade do enunciado.

Diante do exposto entendemos que o sujeito se constitui pelo seu discurso e como os discursos nos atravessam e nos falam de outros lugares, indo além da intenção do sujeito falante. Na concepção do autor, é fundamental considerar a unidade e a dispersão do discurso no momento da análise, pois, assim, é possível perceber o sujeito também em dispersão, ao questionar sobre as condições que possibilitaram e conduziram a determinada forma de pensar.

Para registrar as falas do professor participante, foi exercido o cuidado minucioso em conformidade com as normas éticas, garantindo a preservação do sigilo. A deliberação presente na Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) oferece orientações claras sobre o compromisso com a confidencialidade e sigilo. Em consonância com essa resolução e guiada por uma conduta ética rigorosa, a pesquisadora optou por identificar os participantes da pesquisa por meio de codinomes, assegurando, assim, a proteção de seus direitos ao anonimato.

A seguir, conforme preconiza a resolução anteriormente citada, segue o Quadro 2, com o nome genérico dado aos participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Identificação dos professores e aluno participantes

Professores	Identificação
Professora regente de turma (Pedagoga)	P1
Segunda professora de turma (Formada em Educação Especial)	P2
Aluno com deficiência	A1

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2024

A partir de agora, para se referir a cada um dos docentes, será utilizada a identificação do Quadro 2. A seguir, serão apresentadas as análises das entrevistas realizadas com a P1 que permitiu a gravação quando leu, concordou e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para realizar a análise dos dados da pesquisa, tomar-se-á como base a discussão dos objetivos específicos. Para facilitar a análise, criou-se três categorias, sendo elas: a) anotações do caderno de bordo; b) entrevista inicial; c) retomada da entrevista.

Como já citado na metodologia, os dados serão avaliados mediante a análise do discurso, de Michel Foucault (1996), para ele, os discursos são perceptíveis se o compreendermos sempre como uma prática que relaciona a língua com “outras práticas” do campo social. O tipo de análise enunciativa baseada em Foucault e que se utiliza aqui não busca uma verdade oculta atrás das coisas ditas. Não há verdades a serem desveladas, mas sim práticas discursivas e não discursivas que “[...] se interpenetram, coexistem, não operam um sem o outro, nesse movimento incessante de chamamento dos sujeitos, para que estes exatamente se tornem sujeitos de certas verdades, de determinados discursos” (Fischer, 2013, p. 147).

A seguir, serão percorridas as análises das anotações realizadas no caderno de bordo durante os cinco dias de observação, totalizando 20 horas.

4.1 OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO DA TURMA

Ao fim das observações, foi possível ter uma visão ampla sobre o tema pesquisado, durante os cinco dias que estive presente com os alunos e com as professoras, percebi momentos dados como rotineiros, que não pesam no dia-a-dia dos docentes, mas que, progressivamente tornam a inclusão dos alunos com deficiência mais árdua.

Nota-se a importância da observação detalhada e prolongada para entender melhor os desafios enfrentados pelos alunos com deficiência e seus professores. É muito valioso observar esses momentos rotineiros, muitas vezes negligenciados, para identificar as barreiras à inclusão que podem surgir ao longo do tempo.

Entender possíveis desafios é crucial para desenvolver estratégias eficazes de inclusão e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal respeitando as singularidades do “outro”. Como cita Skliar (2003, p. 37)

“No conjunto de questões que nos fazem pensar/imaginar que está se criando uma mudança significativa na educação brasileira de hoje, a questão do outro, dos outros, parece ocupar tanto um lugar de privilégio quanto de uma renovada banalização.”

Por um lado, há um reconhecimento crescente da importância de considerar a diversidade de experiências, perspectivas e identidades na educação, o que reflete uma mudança significativa em direção a uma abordagem mais inclusiva e sensível às diferenças individuais dos alunos. No entanto, ao mesmo tempo, pode haver uma tendência à banalização dessa questão, onde a diversidade é reconhecida superficialmente, mas não é verdadeiramente integrada às práticas educacionais.

Ao início das observações, as quais anotei em um caderno de bordo durante, tomei como ponto inicial me apresentar para todos os alunos, pois, é possível notar como a presença de diferentes professores afeta o comportamento e a interação deles no meio escolar, o que poderia mudar o rumo da minha pesquisa, não existem “verdades”, mas sim “regimes de verdades”, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2000). Em seguida, houve uma breve conversa sobre o que viria a seguir,

“Quando cheguei na sala as crianças estranharam, me apresentei como pesquisadora, conversei um pouco com eles sobre o que iria acontecer nesses dias que ficaria observando” (Caderno de bordo, 2024).

Assim, meu intuito foi que quando me percebessem como alguém “conhecido”, agissem o mais natural possível, se acostumando com minha presença naquele ambiente e deixando minha pesquisa mais fidedigna.

Durante o primeiro dia de observação, percebi uma organização interna por parte das crianças, desde a fila antes do sinal tocar, até o momento de chegar em sala. Elas sabiam quais seriam suas próximas ações, como fazer fila e entregar as agendas na mesa da professora. A consistência e previsibilidade das rotinas escolares são fundamentais para criar um ambiente seguro e acolhedor para os alunos, que podem se beneficiar de uma estrutura clara e previsível. A observação dessas crianças seguindo essas rotinas também demonstra um nível de confiança e familiaridade com o ambiente escolar, contribuindo para seu senso de pertencimento. Essa rotina se seguiu ao longo dos cinco dias observados,

“...a P1 chegou e os alunos já estavam esperando na fila, entraram e entregaram a agenda”.

“...cheguei na sala de aula, os alunos já haviam entrado, estavam entregando a agenda para P1”.

“...os alunos chegaram e já colocaram a agenda em cima da mesa” (Caderno de bordo, 2024).

No decorrer da aula notei que o A1 sentava em um lugar diferente, distante, ele era o único, entre todos os colegas da sala que ficava ao fundo, em uma mesa improvisada. Não era uma “carteira” escolar, mas sim uma segunda mesa de professor,

“o aluno com deficiência sentou na mesa do fundo com a P2, uma mesa grande de professor” (Caderno de bordo, 2024).

Ao contrário dos demais alunos do 2º ano, o único que tinha uma “professora particular” era o A1, digo isso não ao fato do mesmo ter uma segunda professora, o que considero essencial para sua aprendizagem, mas o fato de estar intimamente ligado à ela, como se o A1 não existisse sem a P2, era o “aluno dela” em primeiro lugar, e por isso sua responsabilidade.

Quando uma relação entre um aluno e um educador se torna tão exclusiva e intensa a ponto de definir a identidade do mesmo, isso pode levantar preocupações sobre a autonomia e a capacidade do aluno de se desenvolver de forma independente. “O outro não irrompe para ser somente hospedado ou bem-vindo, nem para ser honrado ou insultado. Irrompe, em cada um dos sentidos, nos quais a homogeneidade foi construída.” (Skliar, 2003, p. 44).

Esta docente (P2) auxiliava ele (A1), e as vezes, de um modo geral auxiliava algum outro colega da turma que não conseguia fazer as atividades sozinho,

“...a P2 estava sentada atrás com o A1 e outra colega que estava com dificuldade para auxiliá-la também.”

“...na hora de resolver as atividades no papel, precisava da ajuda da P2 para orientá-lo na ordem da adição, pois, ao fazer sozinho o A1 tinha um pouco de dificuldade de se organizar com a posição dos números.”

“...a P2 auxiliou alguns que estavam com dificuldades, inclusive o A1, que necessitou de um estímulo maior para fazer” (Caderno de bordo, 2024).

Na escola, frequentemente se observa uma disparidade perceptível, onde a diversidade é por vezes encarada como algo fora do comum, indesejável e peculiar em comparação com o considerado "normal", e por isso, os "normais" se sentam como pessoas normais, cada um em sua carteira e o considerado "anormal" senta-se ao fundo, acompanhado, sempre com alguém ao lado lhe dizendo o que precisa ou não ser feito, ou o que pode ou não ser feito.

A prática de colocar os alunos considerados "anormais" em locais separados e acompanhados por alguém que dita suas ações não apenas pode reforçar estigmas prejudiciais, mas também limitar o potencial de crescimento e desenvolvimento. Ao dividir os alunos, a escola pode estar perpetuando estereótipos prejudiciais e criando uma cultura de exclusão.

O conceito-chave do disciplinamento dos corpos, baseado nas análises de Michel Foucault (1998), destaca-se como um elemento fundamental na compreensão das dinâmicas de poder e construção da subjetividade em uma sociedade. A condição de ser visto como anormal muitas vezes surge na escola, tornando-se um rótulo atribuído em relação aos padrões convencionais de normalidade.

Segundo Foucault (2000), a normalização compreende um conjunto de práticas implementadas em instituições disciplinares, como a escola, resultando na crescente individualização dos sujeitos por meio de observações e fiscalizações. Esses sujeitos são categorizados como anormais ou normais, sempre dentro dos parâmetros estabelecidos pela norma.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações dos corpos, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas". Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (Foucault, 1998, p. 135).

Um outro fato importante foi a atribuição de sentido que os próprios alunos, mesmo crianças, criaram do fato de alguém se sentar atrás, essa atribuição de sentido pode ter várias origens, como observação de padrões de comportamento, experiências prévias ou influência de normas sociais implícitas, eles podem associar a posição na sala de aula com graus variados de liberdade e controle sobre suas próprias aprendizagens.

“...percebi que as crianças sabiam que quem sentava atrás não conseguia fazer as atividades sozinho, muitas vezes, perguntavam para a P1, com medo de perguntar para a P2 e ter que sentar atrás como os outros” (Caderno de bordo, 2024).

Ademais, podem ter associado o ato de sentar atrás com a necessidade de ajuda extra ou de supervisão por parte dos professores. Isso sugere que eles reconhecem a posição física na sala de aula como indicativa de necessidades diferentes entre os colegas. Pode haver normas sociais implícitas dentro da sala de aula que ditam quem deve sentar na frente e quem deve sentar atrás, essas normas podem ser influenciadas por dinâmicas de poder.

O conjunto de enunciados formados ao longo do tempo pelas crianças foi se solidificando como algo banal, e essa análise parte-se de duas hipóteses, a primeira é que, para elas, sentar-se atrás é para pessoas menos inteligentes, pessoas anormais, com despreparo. A segunda é que, o (pré)conceito de que ser o primeiro da fila é sinônimo de inteligência inicia em casa, pelos próprios pais que, mesmo sem o conhecimento de causa, querem impor que seu filho sente na primeira fila porque irá aprender mais, ou estará mais próximo da professora, e esta não o deixará “fazer bagunça”, sendo assim, terá um maior aprendizado.

São enunciados que tentam persuadir tanto alunos, quanto pais e professores gerando uma visão preconceituosa de algo que já é mal visto socialmente. Cria-se nas crianças uma imagem de que ela é de alguma maneira superior, e esta imagem reproduzirá ações de exclusão até que alguém entre em contrapartida.

Esse enorme esforço que ainda temos que realizar, faz-se necessário para pensar que essa educação é da criança, não é para a criança, não é em direção a ela, mas é dela, é propriedade dela. Às vezes quando alguém discute questões como está em termos de direito, se esquece que o direito é do outro, não somos nós os que habilitamos ou desabilitamos um direito, o direito é propriedade de cada um, de um outro que eticamente deve ser considerado como anterior a nós mesmos (Skliar, 2015, p. 19).

Durante os momentos em que o A1 estava realizando alguma atividade, sempre acompanhava a fala da P2, orientando como ele deveria prosseguir,

“...neste dia, a professora regente trabalhou uma atividade sobre a existência de pessoas diferentes, a proposta era cada aluno fazer seu

autorretrato, ficava livre de cada aluno como iria desenhar-se. A P2 orientou ao A1 para "fazer bonito".

"...neste dia a P2 deu um "lápiz mágico" para que ele escrevesse bonito nas atividades" (Caderno de bordo, 2024).

Neste sentido, o aluno deveria "fazer bonito" a sua atividade, o seu autorretrato, como que, sem essa imposição da P2, ele "faria de qualquer jeito" ou faria "algo fora da norma estética padrão", podendo facilmente desenhar algo "feio", algo que não seria normal, mas com significado para o A1. O sentido atribuído para a palavra "desenhar bonito" está intrínseco à caminhada profissional e pessoal dos professores, ilustra uma expectativa estética padronizada, algo que lhe é repassado por terceiros, que estão reproduzindo um saber também repassado para eles. Ao impor essa expectativa, a professora pode estar reforçando a ideia de que há apenas uma maneira "certa" de fazer algo e marginalizando outras formas de expressão que podem ser igualmente válidas e significativas para o A1. Como corrobora Tardif

De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional (2011, p. 64).

Os professores frequentemente se baseiam em programas de estudo e livros didáticos para fornecer estrutura e conteúdo aos seus planos de aula. Esses recursos fornecem um ponto de partida importante, mas os professores também podem adaptar e complementar esses materiais com suas próprias abordagens e recursos adicionais para atender e respeitar às necessidades e singularidades específicas de seus alunos.

Mesmo não tendo nenhuma deficiência física aparente, que poderia vir a ser motivo de *bullying*, e com uma aparência dita "normal", o A1 não era visto com os mesmos olhos pelos colegas,

"...em um dado momento os colegas estavam brigando com ele para que não pegasse os desenhos, dizendo que se pegasse rasgava, assim ele se retirou de perto, e retornou ao lugar."

"...tiveram alguns momentos livres para circular pela sala e conversar nas mesas dos colegas, todos circularam, mas havia alguma restrição com o A1,

não eram todos os alunos que se dispunham a ir na mesa dele sem a iniciativa do mesmo.”

“...não necessitou de ajuda nas atividades propostas pela P1 hoje, interagiu com os colegas após algum tempo, saiu de seu lugar e circulou pela sala livremente.”

“...circulou pela sala e interagiu na mesa de colegas.”

“...No início da aula estava distante dos colegas, sem interagir muito” (Caderno de bordo, 2024).

Apesar de em diversos momentos os alunos interagirem com o A1 de forma natural, percebeu-se que os mesmos sabiam que havia disparidade no tratamento entre o aluno com deficiência e os demais da turma. “[...] Embora toda ação educativa se dirija a todos e a todas por igual, sabemos que os efeitos são diferentes em cada um, em cada uma” (Skliar, 2019, p. 25). Algumas vezes o A1 era chamado a atenção de forma mais branda (talvez por ser visto como “incapaz”), outra era chamado a atenção de forma mais ríspida, a última acontecendo geralmente quando algum colega contava algo que ele supostamente tinha feito, mesmo sem a professora ter presenciado o fato.

“...alguma colega relatou uma situação ocorrida com o A1, o mesmo negou, a professora chamou sua atenção e mandou voltar para seu lugar.” (Caderno de bordo, 2024)

Tomando partida disto, alguns colegas aproveitavam a situação para “dedurar” o A1 para as professoras, sabendo o que viria a seguir, utilizando da autoridade dos professores para punir ou constranger o colega que pode se sentir isolado e alvo de perseguição. Skliar (2003, p. 46,47) aponta que,

A pedagogia do outro que deve ser anulado é aquela que diz ao outro: “está mal ser o que és”, e que considera esta mensagem como o seu único ponto de partida. Está mal ser índio, ser surdo, ser mulher, ser negro, menino da rua, jovem, etc. [...] A pedagogia do outro como hóspede de nosso presente é a pedagogia cujo corpo se “reforma” e/ou se “auto-reforma”; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo.

É necessário que o "outro" se reforme e se auto reforme, em vez de forçá-lo a se conformar com normas predefinidas. Isso implica em dar voz ao "outro", permitindo que ele compartilhe suas próprias experiências e perspectivas, em vez de impor-lhe narrativas, pois essa é uma pedagogia “que anuncia sua generosidade e esconde sua violência de ordem” (Skliar, 2003, p.47).

Durante a pausa, era o momento em que o A1 se mantinha distante das professoras, por mais que a P2 e outras professoras estivessem acompanhando as crianças no recreio, o mesmo era tumultuado, não deixando brechas para que a atenção fosse dirigida somente para o aluno com deficiência. Assim sendo, o A1 dominava aquele espaço,

“...não necessitou de ajuda na pausa, lanche e demais atividades recreativas, brincou livremente com os colegas, foi ao banheiro, e voltou para a sala quando o sinal tocou.”

“...não dependeu de ninguém para ir a pausa, socializar e nem comer.”
(Caderno de bordo, 2024)

Nesse contexto, percebe-se a importância de valorizar a relação com outras áreas externas à sala de aula, de modo que essa relação possa trazer benefícios para sua inclusão. Percebeu-se assim, em meio aos demais, a disparidade existente entre o aluno que se sentava ao fundo, sempre acompanhado, dividindo uma mesa grande de professor, e o aluno que é livre da porta para fora da sala de aula.

[...] Mais que “estar preparado”, no sentido de “antecipado” a alguma situação educativa particular, o que conta, o que vale a pena, é estar disponível, estar aberto, à existência dos outros. Em todo caso, toda preparação, toda antecipação, configura um dispositivo técnico, uma certa racionalidade, mas não funciona necessariamente como posicionamento ético na relação com os outros (Skliar, 2015, p. 22, grifos do autor).

Em meio as explicações das aulas o A1 sempre mantinha sua atenção na P1, respondia as suas perguntas quase sempre de forma assertiva, tinha prazer em fazê-lo,

“...a P1 trouxe atividades de adição, explicou uma vez no quadro como fazer, fazia perguntas as quais o A1 respondia de forma coerente.”

“...durante a explicação, o A1 participava das perguntas e respondia corretamente, sentia prazer em fazê-lo, necessitou de pouca ajuda na escrita dos numerais.”

“...a P1 deu uma atividade sobre os tipos de relevos, onde cada criança precisaria descobrir a palavra que se encaixava em cada conceito, a mesma trocava os números por letras para descobrir, o aluno sentiu prazer em realizar a atividade”

“...a P1 trabalhou subtração, novamente explicando a atividade no quadro, fazia perguntas orais para auxiliar na sua metodologia e tentar a interação dos alunos” (Caderno de bordo, 2024)

Nas ocasiões em que a resposta não era a correta, era corrigido pela P1/P2. Demonstrava não gostar da atitude, mas não respondia,

“...Quando corrigido, ficava sério, mas continuava interagindo” (Caderno de bordo, 2024).

Importa, então, valorizar o que se sabe e o que não se sabe, tomando consciência de que na troca se aprende, ali era o momento em que os colegas aprendiam a valorizar as experiências trazidas pelo A1, visando a oportunidade de expandir seus horizontes, desafiando suas próprias perspectivas e preconceitos. Isso não apenas enriquece o processo de aprendizado, mas também promove uma cultura de respeito e inclusão na sala de aula.

Neste sentido, na troca de experiências as crianças deixavam de ver o A1 como diferente (anormal), e o viam como igual (normal), ou superior, porque neste momento ele respondia coisas que os demais não sabiam. Nas palavras de Deleuze (1998):

As coisas e as proposições acham-se menos em uma dualidade radical do que de um lado e de outro de uma fronteira representada pelo sentido. Esta fronteira não os mistura, não os reúne (não há monismo tanto quanto não há dualismo), ela é, antes, a articulação de sua diferença: corpo/linguagem (Deleuze, 1998, p. 26).

Nessa análise sobre a inclusão de um aluno com deficiência no 2º ano do ensino fundamental, tendemos a não culpabilizar discursos que produzem os atos de exclusão, não se trata disto, não haverá culpados ou impunes, o que se busca aqui é saber o motivo destes discursos se repetirem ao longo dos anos, transmitindo um saber pautado em regras implícitas. “É, também, a pedagogia que adota como ponto de chegada uma outra mensagem para o outro: "está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser" — está bem ser branco, ouvinte, homem, adulto” (Skliar, 2003, p.46) Portanto, o foco não está em encontrar culpados individuais, mas sim

em compreender as estruturas e sistemas que sustentam os discursos de exclusão e trabalhar para desafiá-los e transformá-los em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva.

Quando as pessoas são rotuladas com base em sua deficiência, isso pode reduzi-las a uma única característica, ignorando sua individualidade e complexidade como seres humanos, além de afetar negativamente sua autoestima e autoconfiança, levando a uma série de emoções, incluindo alterações de humor. Foi possível notar durante as observações, que o A1, em certo momento parecia estar “feliz”, e ao acontecer alguma situação específica que não o agradava simplesmente alterava sua feição, e “murchava”. Em outras ocasiões não foi possível definir o que lhe havia afetado, não existiu nenhuma ação que precedesse a sua mudança de temperamento, mas mesmo assim ela ocorreu,

“...ao me aproximar do aluno, o mesmo me deu um abraço e me mostrou sua atividade ainda em processo”

“...o A1 não me cumprimentou nesse dia, me aproximei e disse “oi”, ele não respondeu, nem trocou contato visual comigo.”

“...o A1 não me cumprimentou no início, ao meio da aula ele me deu um abraço e voltou a agir normalmente comigo” (Caderno de bordo, 2024)

Pode-se usar como um exemplo a avaliação trimestral, o processo de avaliação constitui-se como um elemento desafiador para professores e alunos. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as escolas devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica alternativa que vise ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva da pessoa com deficiência (BRASIL, 2001). Porém, na prática, ao final do trimestre, alunos sem deficiência recebem um boletim conceitual, e os alunos com deficiência, como é o caso do A1, são acompanhados de um parecer descritivo, relatando todas as dificuldades, estereótipos, manias, defeitos dos alunos, entre outras características que o definem como estudante com deficiência.

Essa ação deixa margem para a apropriação de rótulos para os próximos professores “saberem lidar” com a deficiência deles. Tal diferenciação de estratégias avaliativas, ao mesmo tempo que auxilia o professor a reconhecer as aptidões do seu aluno de maneira individual, o diferencia dos demais e o caracteriza por suas dificuldades. Skliar discorre que,

[...] a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro (2003, p. 40).

Dessa maneira, o reconhecimento do outro por si próprio é vedada, visto que, ao longo dos anos existe um documento estereotipado, passando de mãos em mãos para ser completado com mais características problemáticas do aluno em questão, os pareceres descritivos dizem como as coisas ‘parecem ser’, mas o mais importante é o que eles motivam a acontecer, um óculos pelo qual se enxerga a deficiência. “Ainda há muito a trilhar por caminhos capazes de problematizar e colocar em xeque as posturas fundamentalistas, de modo a enfraquecê-las” (Lopes; Veiga-Neto, 2022, p, 13).

4.2 ENTREVISTA PROFESSORA REGENTE DO SEGUNDO ANO

A entrevista ocorreu no ambiente escolar, durante um momento de hora-atividade da P1 e foi gravada com um gravador digital, depois transformada em texto, o roteiro da entrevista teve questões que atendem aos objetivos específicos desta dissertação, a fim de possibilitar melhor compreensão do tema segundo o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Objetivos específicos da pesquisa e perguntas da entrevista

Objetivos específicos	Perguntas
a) Verificar as práticas das professoras em relação aos alunos com e sem deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos alunos com deficiência tem na sala? • Como você se relaciona com eles? Tem uma boa comunicação? • Como você enxerga a sua prática docente? Existe diferenciação entre alunos com e sem deficiência? • Os alunos com deficiência possuem segunda professora? Se sim, ela tem acesso ao seu planejamento? • Existem adaptações de atividades para estes alunos? Se sim, quem realiza as adaptações? • Qual é a sua maior dificuldade em relação a inclusão de todos os alunos?
b) Identificar em quais espaços	<ul style="list-style-type: none"> • Em quais espaços escolares o aluno com deficiência

escolares a pessoa com deficiência intelectual circula.	mais circula? E os demais alunos? Tem algum espaço que esse aluno não circula?
c) Descrever como as deficiências afetam no convívio da pessoa com deficiência na escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Como a escola trabalha a inclusão de pessoas com deficiência, existe informações sobre o assunto e suas legislações? • Durante a aula, o aluno com deficiência precisa ser constantemente observado? • Como a deficiência afeta no convívio dos alunos com os demais? Existe interação entre alunos/colega e alunos/professoras? • Conte sobre a sua rotina de sala de aula, como é a interação destes alunos desde o momento que chegam na escola, as suas motivações e momentos em que eles precisam de ajuda.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2024

Com base nos dados obtidos pela entrevista, pode-se destacar alguns tópicos para análise, são eles: a) inclusão ativa, b) interação normalizada, c) adaptações e suporte individual, d) espaços e socialização, e) reforço positivo, f) desafios passados.

Em geral, a entrevista revela uma abordagem subjetificada em relação à inclusão, com destaque para a importância da normalização dos corpos, adaptações de atividades ou não, reforço positivo e apoio entre professores. Entende-se através desta entrevista que é essencial manter um diálogo aberto sobre inclusão para garantir práticas pedagógicas eficazes e contínuas melhorias.

Em suma, destaca-se aqui a necessidade de sair de um saber fragmentado e uma práxis distante da realidade dos alunos, para os conhecimentos que possam ser renovadas e criados livremente, com afetividade, sem imposições de normalidade e processos de normalização que anulam as diferenças e conduzem à mesmidade, buscando então, processos que produzem experiências nos sujeitos, e leva-os a reconhecer o outro como diferença que não depende do consentimento do eu para existir. Como afirma Ivani Fazenda,

A alegria, o afeto, o aconchego, a troca, próprios de uma relação primal, urobórica não podem pedir demissão da escola; sua ausência poderia criar um mundo sem colorido, sem brinquedo, sem lúdico, sem criança, sem felicidade (2012, p. 45).

Importa, então, valorizar o que se sabe e o que não se sabe, oportunizar e contribuir para o próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento do outro como

um ser singular “[...] uma vida não contém nada mais que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades” (Deleuze, 2002, p.16), estabelecendo relações entre os saberes a partir da interação com os diferentes.

Assim, os tópicos apresentados anteriormente serão analisados a seguir, com base nas falas da P1, fazendo articulações com os registros no caderno de bordo da pesquisadora.

4.2.1 Inclusão ativa

Ao ser questionada sobre como a escola trabalha a questão da inclusão e suas legislações, a P1 destaca que a escola trabalha ativamente na inclusão dos alunos com deficiência, promovendo interações e reuniões para garantir a participação de todos.

P1: a escola trabalha com os alunos com deficiência abertamente, tentam interagir com eles e colocar eles em meio a todas as atividades sem exclusões.

O fato de a escola trabalhar abertamente com esses alunos demonstra um compromisso com a inclusão, porém, essa abordagem pode contribuir para a criação de um ambiente normalizador, pois, incluir não significa levar o aluno a realizar todas as atividades sem exclusão, pois haverá, diariamente, atividades em que o mesmo não conseguirá realizar sem adaptações, e isso não é de forma alguma “excluir”, e sim possibilitar a equidade. O educar na inclusão necessita enxergar as singularidades existentes em cada um, assim como cita Skliar (2019):

[...] Aquilo que colocamos em jogo no educar, isto é, o que oferecemos, o que doamos, o que tentamos pôr em comum, deveria se dirigir a qualquer um, a esses outros que nunca perdem seu caráter de desconhecido e a quem queremos receber tanto em sua generalidade quanto em sua singularidade (2019, p. 18).

O esforço para interagir com os alunos com deficiência para envolvê-los em todas as atividades sugere uma tentativa de normalizar a participação desses alunos, em uma busca desesperada por uma falsa inclusão, essa é a linha tênue entre incluir e excluir.

As práticas pedagógicas dos professores podem estabelecer uma conexão significativa entre o indivíduo e o coletivo no contexto da inclusão escolar. O foco reside em permitir a coexistência das diferenças sem rotulá-las como um desafio pedagógico ou social, uma abordagem comumente observada.

Muito da inclusão se percebe (ou não) em ações cotidianas, como, a entrada e saída desses alunos na escola, o comportamento dentro e fora da sala de aula, as motivações deste aluno no meio escolar, como é o ambiente em que ele circula e quem mais circula por ali, entre outras. No meio educacional, principalmente se tratando dos anos iniciais do ensino fundamental, uma prática recorrente entre as escolas são reuniões de pais e alunos, feitas normalmente para tratar de assuntos pertinentes que acontecerão longo do ano.

P1: [...]. e geralmente eles fazem algumas reuniões com os pais desses alunos para tentar incluir eles.

A exclusão acontece, sem ser percebida, quando são realizadas reuniões "específicas" para discutir a inclusão de alunos com deficiência, sem a participação dos demais alunos e pais ditos "normais", isso pode, inadvertidamente, criar uma percepção de que a responsabilidade de sucesso ou fracasso recai exclusivamente sobre eles próprios, os segundos professores e os pais desses alunos. Essa abordagem separa a inclusão do âmbito geral da responsabilidade de todos na escola. A colaboração e a conscientização generalizada são fundamentais para criar um ambiente inclusivo e garantir que as necessidades de todos os alunos sejam atendidas de maneira singular e coletiva.

Assim, questiono: Qual impacto o processo de inclusão de pessoas com deficiências pode gerar no ambiente escolar, considerando que a escola, embora tenha sua origem na inclusão, também mantém normas estabelecidas? Essas questões apontam para a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre como as políticas inclusivas se manifestam na prática, considerando não apenas a inclusão como um ideal, mas também as normativas existentes e como essas podem influenciar a experiência das pessoas com deficiências no ambiente escolar, pois, se voltarmos à história da escola, nota-se que esta sempre cuidou das diferenças corrigindo-as.

É crucial reconhecer que a escola, enquanto instituição, desde antes, desempenha um papel de normalização, o que cria obstáculos para que as

diferenças floresçam em seu âmbito, sem correrem o risco de serem suprimidas ou forçadas a se conformar a mesmidade.² Foucault (2010) traz sobre a norma:

[...] a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. [...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (Foucault, 2010, p. 43).

A maneira como se estabelecia o que era considerado normal e anormal era fortemente influenciada pela norma predominante, ela desempenhava um papel central na determinação do que era considerado 'normal' ou 'anormal', e a partir dela eram implementadas diversas estratégias para categorizar “as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (Foucault, 2008, p. 75).

4.2.2 Interação normalizadora

Nesse contexto, é evidente que as escolas enfrentam consideráveis desafios ao lidar com as diferenças, desde a aceitação da diversidade de identidades até a compreensão e incorporação de pensamentos e estilos de vida que não se alinham às normas e modelos instituídos por elas.

A professora enfatiza que o aluno com deficiência interage normalmente com os colegas e não enfrenta muitas dificuldades.

Pesquisadora: como você se relaciona com eles? Tem uma boa comunicação?

P1: sim, todos eles interagem normalmente.

Do mesmo modo em outra fala:

Pesquisadora: como você enxerga a sua prática docente? Existe diferenciação entre alunos com e sem deficiência?

² A 'mesmidade' se contrapõe à diferença. A 'mesmidade' é a qualidade do 'mesmo', daquele que é idêntico, que é homogêneo, que é semelhante ao modelo. 'Mesmidade' e diferença referem-se ao idêntico e ao diferente (Skliar, 2003).

P1: neste momento não, o aluno que tem deficiência ele interage normalmente com a turma e não tem muitas dificuldades.

Ao problematizar a situação, é importante considerar a complexidade das interações e as diferentes camadas de influência que podem estar presentes no relacionamento entre a professora e os alunos.

O termo "interagem normalmente" é subjetivo e pode variar em interpretação, seria importante definir o que significa "normalmente" nesse contexto e considerar se há diferenças culturais, sociais ou individuais na definição dessa normalidade.

A normalização muitas vezes envolve a criação normas que se espera que as pessoas atendam, padrões culturalmente dominantes, perpetuando estereótipos e excluindo aqueles que não se enquadram nesses padrões. Isso pode levar à exclusão dos que não se enquadram nessas normas, assim como a homogeneização das experiências, ignorando a diversidade de habilidades, necessidades, culturas e identidades.

Porquanto, a dinâmica da sala de aula pode envolver uma assimetria de poder, como cita Foucault

[...] não o próprio mecanismo da relação entre poder, direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto: somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la (1999, p. 29).

Assim, os alunos podem estar inclinados a fornecer respostas que consideram socialmente aceitáveis ou esperadas, em vez de suas verdadeiras experiências ou opiniões. É importante salientar que os significados que o A1 dá para a exclusão são construídos em grande parte por aquilo que ela experimenta e sente em determinados lugares, como na sala de aula, o que não necessita de uma relação de correspondência direta com a realidade para ser reconhecido como tal.

Para garantir uma inclusão efetiva na educação, especialmente no atendimento a alunos com deficiência, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é de suma importância. A atuação docente desempenha um papel crucial na promoção de elevados níveis de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas habilidades. Portanto, torna-se vital implementar uma política de formação de professores eficaz, dando vistas à formação continuada e inclusão social.

4.2.3 Adaptações e suporte individual

Embora as práticas de inclusão dos sujeitos com deficiências se ocupem em desenvolver processos de normalização, na busca de aproximar o sujeito a uma normalidade aceitável, é essencial garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade, a P1 relatou sobre isso na entrevista quando discorreu sobre o suporte oferecido pela P2

Pesquisadora: os alunos com deficiência possuem segunda professora? Se sim, ela tem acesso ao seu planejamento?

P1: sim, todos têm, tem o suporte com segundo professor e ela tem acesso ao meu planejamento até mesmo para aqueles alunos que não conseguem fazer as atividades sozinhos.

As adaptações de atividades se desdobram em três níveis distintos: a) no âmbito do projeto pedagógico e currículo escolar; b) no currículo aplicado em sala de aula; c) no nível individual, personalizado para cada estudante. Essas adaptações curriculares individuais envolvem intervenções significativas, abrangendo alterações em metodologias, metas, conteúdos e critérios de avaliação com base na equidade, são elaboradas considerando a avaliação inicial do aluno, em colaboração entre a equipe multidisciplinar, especialistas e professores (Blanco, 2004).

A disponibilidade de uma segunda professora para alunos com deficiência, juntamente com o acesso dela ao planejamento, é uma prática significativa que ressalta vários aspectos importantes na promoção de uma educação inclusiva, justifica-se aqui, porém, o fato de que uma segunda professora não deve ser uma professora particular, é um reforço para toda a turma, e não somente para o aluno em questão, Skliar (2019, p. 25), “[...] embora toda ação educativa se dirija a todos e a todas por igual, sabemos que os efeitos são diferentes em cada um, em cada uma”

Quando questionada durante a entrevista sobre as adaptações curriculares e quem seria o responsável por ela, a P1 discorreu que:

P1: então como meu aluno não precisa de adaptações nas atividades dele a professora dele não precisa fazer, porém, eu acredito que os alunos que precisam quem faz as adaptações são os segundos professores.

A prática de adaptar atividades conforme as necessidades específicas de cada aluno refletem a singularidade do ensino. Isso reconhece que diferentes alunos podem exigir abordagens distintas para seu aprendizado. Portanto, promove um ambiente em que cada aluno é valorizado e apoiado em seu próprio processo de aprendizagem.

Ao discorrer sobre adaptação curricular, trago que, apesar de uma prática eficaz, o currículo em si, deveria abranger diversas situações que possibilitassem aos docentes sua mediação para com todos sem a necessidade de uma adaptação muito radical, visto que, a escola é um lugar de pluralidade de saberes.

4.2.4 Espaços e socialização

Ao chegar na sala, os alunos estão disciplinados a uma rotina pré-estabelecida pela P1, todos eles seguem sua “tarefa” no início de cada aula, deixam as agendas na mesa da professora, interagem por alguns minutos com os colegas e logo em seguida começa a aula.

P1: então, na rotina de sala de aula eles chegam, eles colocam as agendas na mesa, eu dou 5 minutinhos para eles interagirem, conversarem sobre o dia anterior, ou se foi final de semana eles contam o que que eles fizeram, logo em seguida nós fazemos as atividades.

Nas observações do caderno de bordo, percebi que o A1 circula em todos os espaços escolares e não enfrenta restrições fora do espaço da sala, porém, como relatado anteriormente, o A1 tem esse comportamento modificado quando está em um ambiente de sala de aula, ficando um pouco restrito e saindo do seu lugar após algum tempo. Como cita Lopes *et al.* (2017, p. 110), “[...] Estar incluído é viver a possibilidade de, no minuto seguinte, viver a experiência da exclusão”. Durante a rotina, enquanto muitos colegas estavam conversando, o A1 estava se adaptando à situação, se familiarizando com o ambiente, até o dado momento em que se reunia com alguém. Nesses momentos, a P2 não interferia na sua comunicação e socialização.

Pesquisadora: durante a aula, o aluno com deficiência precisa ser constantemente observado?

P1: no meu caso não, o meu aluno consegue ficar tranquilamente sem a professora dele que ele trabalha normalmente.

A partir das respostas da professora (P1) para as perguntas da pesquisadora, podemos observar alguns pontos significativos, a professora destaca que o aluno com deficiência consegue trabalhar normalmente sem a sua presença, indicando uma certa autonomia e independência durante as atividades escolares.

Pesquisadora: em quais espaços escolares o aluno com deficiência mais circula? E os demais alunos? Tem algum espaço que esse aluno não circula?

P1: ele circula em todos os espaços, ele não tem restrição nenhuma, nem com barulho, então neste caso esse aluno é bem tranquilo, não tem problema nenhum.

De acordo com a resposta da professora, a deficiência intelectual do aluno não afeta negativamente o convívio com colegas e professores, mas, ao perceber que o A1, durante as observações se sentia “diferente” dos demais por sentar-se atrás com a P2, as relações entre acontecimentos deste tipo se desdobram em várias dimensões, pois é válido abordar a inclusão como um ato de reintegrar aquilo que inicialmente foi excluído, ao mesmo tempo em que se pode conceber a inclusão como um processo contínuo e inacabado, uma vez que a exclusão está sempre implicitamente presente na própria inclusão. Dessa forma, é no equilíbrio entre conflito e harmonia que se torna viável operar com um processo dual de inclusão e exclusão, em busca da liberdade e de uma causa. Ao perceber o aluno como sendo o único a formar dupla com a “sua professora”, nota-se a presença dos dois conceitos anteriormente citados de maneira ambígua, a inclusão que exclui.

Pesquisadora: como a deficiência afeta no convívio dos alunos com os demais? Existe interação entre alunos/colega e alunos/professoras?

P1: como eu falei, ele tem apenas deficiência intelectual então ele não tem nada que afete o convívio com os colegas, ele socializa normalmente com a turma, não temos problemas com a socialização dele e nem interação com alunos e professores.

Neste sentido, a palavra “apenas” utilizada pela P1 traz um discurso de sensibilização, pois, se ele tem “apenas” deficiência intelectual, por que haveria de ter adaptações nas suas atividades? Por que não iria realiza-las como todos os outros ditos “normais”? Como a socialização dele poderia ser afetada tendo ele apenas deficiência intelectual?

Quando esses elementos escapam à observação, e sua demanda não é vista, estão à mercê de outras estatísticas, não possuem deficiência o suficiente para serem pessoas com deficiência, mas também não são normais o suficiente para serem pessoas normais.

4.2.5 Reforço positivo

Observa-se no discurso da P1, a importância do reforço positivo para o aluno com deficiência, indicando que elogios e incentivos têm impacto “positivo” em seu desempenho, ou seja, faz com que ele realize todas as atividades que os demais colegas estão realizando.

P1 [...] e esse meu aluno que tem deficiência ele tem a necessidade constante do reforço positivo, ele sente a necessidade de abraçar e que você elogie o trabalho dele, para ele poder melhorar, então eu sempre noto que quando a gente dá um brinde, dá uma estrelinha, dá um abraço ou fala que a atividade dele está bonita, ele consegue concluir com mais rapidez e com capricho.

Essa abordagem de reforço positivo pode contribuir para a motivação e o desenvolvimento do aluno quando não aplicadas em forma de opressão, como quando citado anteriormente sobre o “fazer bonito”. Observa-se que essas narrativas desejáveis acontecem também como de coagir o A1 para que o mesmo faça o que lhe é proposto sem questionar. Volto para o discurso de que o “aluno com deficiência não necessita de adaptações”, a toda vista porque, o mesmo precisa ser convencido a realizar a mesma atividade que os demais

P1 [...] quando a gente dá um brinde, dá uma estrelinha, dá um abraço

Certamente não se pode afirmar que sem este incentivo o aluno não faria as lições, nem tampouco dizer que isto o ajuda, mas é importante trazer sobre o quanto estes discursos estão entrelaçados no cotidiano escolar, essas ações oferecem um “manual” de comportamentos que pode adotar para ter uma vida desejável.

Dentro desta linha de pensamento, é possível interpretar que o A1 percebe o reforço como uma presença constante em sua vida, uma espécie de suporte duradouro que o acompanha até atingir a perfeição, se e quando isso se tornar alcançável para ele.

P1 [...] ele consegue concluir com mais rapidez e com capricho.

Assim, pode-se interpretar o reforço positivo de duas maneiras distintas, a primeira como uma ação para melhorar a qualidade de ensino do A1, buscando sempre um nível de dificuldades maior que o seu para sua evolução. A segunda, como uma forma de ameaça sutil, sempre visando a realização de atividades de forma rápida e caprichosa, sendo ao mesmo tempo visualizado como algo positivo e negativo.

4.2.6 Desafios passados

A inclusão de todos os alunos é um desafio constante no ambiente educacional, pois cada indivíduo possui necessidades e características únicas. Ao abordar essa questão com a P1, foi questionado sobre as maiores dificuldades enfrentadas em relação à inclusão, e a professora compartilhou sua experiência.

Pesquisadora: qual é a sua maior dificuldade em relação a inclusão de todos os alunos?

P1: neste ano eu não tive dificuldade nenhuma, porém, geralmente, ano passado por exemplo eu tive uma aluna com síndrome de Down e ela não conseguia interagir, porque ela não gostava de barulho, não gostava de música, então muitas vezes nós tínhamos que tirar ela da sala por este motivo.

No depoimento, a P1 destacou que no ano atual não enfrentou dificuldades, mas ressaltou uma situação específica ocorrida no ano anterior. Naquele período, ela teve uma aluna com síndrome de Down, cujas interações eram limitadas devido às suas preferências pessoais. A aluna não se sentia à vontade em ambientes ruidosos e não apreciava música, o que muitas vezes resultava na “necessidade” de retirá-la da sala de aula para garantir seu conforto.

Entretanto, a prática de retirar um aluno da sala de aula, embora possa ser adotada com a intenção de beneficiar o ambiente como um todo, levanta questões importantes sobre inclusão e equidade no ambiente educacional. As instituições, [...] sempre tiveram por função integrar e incluir os indivíduos em um conjunto específico de possíveis experiências, comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os, homogeneizando-os, distribuindo-os nas funções sociais escalonadas, classificando-

os, de todo modo (Carvalho, 2014, p. 106). Ao analisar essa abordagem, é crucial considerar o impacto na experiência educacional do aluno removido e, ao mesmo tempo, explorar alternativas que possam favorecer a coletividade sem comprometer o bem-estar individual.

Esse relato evidencia a complexidade da inclusão, pois vai além da adaptação de métodos de ensino. Cada aluno traz consigo uma bagagem única de características, gostos e necessidades, o que demanda partir de uma abordagem individualizada para a coletiva, visando promover efetivamente sua participação no ambiente escolar. Como explicam Veiga-Neto e Lopes,

Não é um exagero afirmar-se que a inclusão é hoje um dos temas mais candentes e difíceis nas discussões sobre educação, no Brasil. Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito. (2007, p. 948)

A sensibilidade em reconhecer as particularidades de cada estudante e a disposição em adaptar o ambiente educacional são fundamentais para criar uma experiência inclusiva, nesse sentido, é importante que educadores, gestores e demais profissionais da área estejam continuamente engajados.

4.3 RETOMADA DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE APÓS OBSERVAÇÕES

A segunda entrevista se deu após a conclusão das observações, de maneira que a pesquisadora pudesse fazer relação com as anotações do caderno de bordo e a primeira entrevista. Do mesmo modo, pode-se separar as análises em quatro tópicos, a) Manejo de conflitos; b) Habilidades do aluno com deficiência; c) Percepção inicial e atual da personalidade do aluno; d) localização na sala de aula. A seguir serão destacados os principais pontos de cada tópico, de modo a fazer relação com os conceitos já analisados anteriormente.

4.3.1 Manejo de conflitos

Um dos maiores desafios para os professores atualmente é a mediação de conflitos, aqui, a P1 relatou que possui um diálogo com os alunos sem alterar o seu tom de voz.

Pesquisadora: e quando o aluno com deficiência causa alguma briga, como você age?

P1: então, a gente tem o cuidado para não constranger as crianças, isso eu falo por todas, então eu explico que não é assim, que precisamos ter respeito pelo amigo, pelos professores, e é sempre assim, conversando, eu evito aumentar o tom da minha voz.

Ao problematizar as narrativas apresentadas, os professores veem os conflitos como oportunidades de aprendizado e crescimento. Após a resolução, eles podem incorporar reflexões e discussões em sala de aula para promover a conscientização sobre diferentes perspectivas.

A inclusão vai muito além da simples coexistência no mesmo espaço físico. Ela abrange o compromisso de criar um ambiente que não apenas acomode, mas que também celebre as diferenças individuais.

Ao retomar o ponto da socialização do A1, a P1 foi questionada sobre a interação dele com os colegas, a mesma respondeu que o aluno é insistente quando não há troca de interações entre os colegas

Pesquisadora: quando os colegas não querem que o aluno com deficiência interaja com eles, ele se afasta?

P1: não, geralmente ele insiste, fica na mesa do amigo até causar mais algum atrito, raramente ele volta pro lugar.

Percebendo que somos indivíduos que assumimos diferentes papéis nos discursos que produzimos, nota-se que a identidade pode ser vista de maneiras distintas, assim, há contrapartidas em determinados momentos.

Nos registros do caderno de bordo, percebi, enquanto telespectadora, que o A1 não “forçava” amizades com colegas como relatou a P1 na entrevista,

Anotações do caderno de bordo: [...] circulou pela sala e interagiu na mesa de colegas. Em um dado momento os colegas estavam brigando com ele para que não pegasse os desenhos, dizendo que se pegasse rasgava, assim ele se retirou de perto, e retornou ao lugar.

Falar sobre o que é particular de uma sala de aula geralmente se refere aos elementos específicos que caracterizam o ambiente de aprendizado e socialização

dentro da sala. Isso pode incluir a dinâmica entre alunos e professores, métodos de ensino específicos, interações sociais, recursos educacionais disponíveis e o ambiente físico. Todas essas características afetam no comportamento que os alunos manifestam em sala. Dito isso, percebe-se a mudança de comportamento do A1 quando a pesquisadora estava observando, e nos demais momentos em que somente a P1 e P2 estavam presentes.

Por outro lado, as práticas adotadas pela escola abrangem uma gama mais ampla de aspectos. Elas englobam a abordagem pedagógica como um todo, as estratégias de avaliação de alunos com e sem deficiência, a cultura escolar, o suporte administrativo e a visão geral do corpo docente em relação à educação. Inclusiva.

Mesmo assim, é possível discutir aspectos particulares de uma sala de aula sem necessariamente abordar as práticas gerais da escola. Por exemplo, pode-se explorar como um professor específico utiliza tecnologia na sala de aula, como organiza atividades colaborativas ou como lida com a diversidade dos alunos. Esses são elementos que podem ser exclusivos de uma sala de aula específica, sem necessariamente refletir as políticas e práticas mais amplas da escola. Pode-se então, que a escola seja inclusiva, mas as práticas dos professores não, e vice-versa.

Portanto, ao abordar temas específicos de uma sala de aula, é importante esclarecer se a discussão está centrada apenas naquele ambiente específico, com professores específicos, nos dias de rotina sem alterações, ou se busca abranger aspectos mais amplos relacionados às práticas institucionais da escola como um todo.

4.3.2 Habilidades do aluno com deficiência

Em relação as habilidades do A1, foi possível perceber tanto durante as observações como na retomada da entrevista com a P1 que o aluno possui um apreço muito forte por português, atividades como “soletrar” palavras para os colegas o deixa entusiasmado.

Pesquisadora: no que ele tem mais facilidade?

P1: ele gosta de soletrar palavras para os colegas não alfabetizados, e é muito bom nisso, durante os momentos livres pede para falar palavras para

que ele solete. Acontece erros, mas de um modo geral ele escreve muito bem.

Durante as aulas em que a escrita de palavras predominava, o A1 não necessitava de muita ajuda, fazia de forma autônoma. Essa percepção mudava quando a P1 estava trabalhando com números, mesmo não deixando de dar suas contribuições (por vezes incorretas) o aluno sentia uma maior dificuldade em localizar o local correto dos números, assim como qual era “unidade”, qual era “dezena”. A noção de espaço era equivocada, e a P2 entrava para auxiliá-lo na organização do caderno e realização das atividades.

Apesar de conhecer o aluno, “[...] é tão difícil dizer como alguém aprende”. (DELEUZE, 2006, p. 48). O que nos ocorre é um processo que sempre está possibilitando a diferença, o aprendizado não é estável, em um dia você aprende a contar até dez apenas olhando atividades em papéis, no outro você precisa de algo concreto para lhe possibilitar chegar ao número vinte. Assim acontece a educação de alunos “normais” e “anormais”, ao mesmo tempo que posso ser o bom em português, não consigo encontrar sentido na matemática.

É então, a multiplicidade existente nas diferenças, como afirmam Deleuze e Guattari (1995):

As multiplicidades são a própria realidade e não supõe nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco pouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; as suas relações, que são devires; a seus agenciamentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização (1995, p. 8).

As subjetivações são consideradas como processos que ocorrem dentro das multiplicidades, sugerindo que a unidade e totalidade são construções ou resultados desses processos, e não características intrínsecas da realidade. Os fatores que atravessam as multiplicidades constituem territórios, enquanto os processos de desterritorialização indicam movimentos para além das fronteiras estabelecidas. Assim, dentro da sala de aula além de constantes mudanças de comportamentos, existe a desterritorialização.

4.4 PERCEPÇÃO INICIAL E ATUAL SOBRE O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

A relação entre inclusão e homogeneização, ou generalização das crianças com deficiência, expressas em algumas práticas docentes, transformam a maneira como esses alunos são vistos perante os demais, a maneira como os alunos com deficiência são percebidos pelos colegas é significativamente influenciada pelas práticas docentes adotadas pela escola.

Quando se discorre de um assunto tão debatido e tão pouco posto em prática, muitas questões são levantadas, pois existe um “paradoxo” entre as práticas que objetivam incluir e os efeitos de uma educação que homogeneiza. Nesse contexto, encontram-se generalização como: “se um aluno autista não gosta de barulho, então nenhum outro vai gostar”. Tais ideias, pensamentos e ações solidificam uma verdade absoluta, que, somente quando lhe é experimentado de fato a convivência com uma pessoa com deficiência, que está verdade se desconstrói para produzir outra. Nas palavras de Foucault (1986, p. 12), “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade [...]”. Com base nisso, então, pode-se compreender o funcionamento dos discursos que são considerados verdadeiros, não porque se chegou à verdade última, mas porque existem mecanismos, procedimentos e estatutos que distinguem e sancionam os enunciados que irão funcionar como verdadeiros.

Ao receber o A1 na escola, a P1 relatou que ficou com receio, pois, o aluno tinha histórico de ser agressivo

Pesquisadora: já passou por algum momento difícil com o aluno com deficiência em relação ao comportamento na escola? Ele já tentou fugir alguma vez?

P1: não, no início ficamos com receio, porque a informação que tivemos era que ele era agressivo, mas à medida que convivemos com ele percebemos que ao contrário disso, é uma criança muito tranquila, necessita de apoio assim como qualquer um, as vezes mais outras vezes menos.

Contrariando as previsões iniciais, o aluno revelou-se uma criança tranquila. Em vez de manifestar agressividade, ele demonstrou necessitar de apoio, algo que, de fato, é essencial para qualquer criança em seu percurso educacional. Essa descoberta ressalta a importância de questionar estereótipos e não se deixar

influenciar por informações prévias que podem não corresponder à realidade, “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte” (Freire, 2021, p. 103).

O relato destaca a complexidade de lidar com as expectativas pré-concebidas e a importância de se basear na experiência e no conhecimento direto ao formar uma compreensão completa do comportamento e das necessidades de um aluno com deficiência. Ao compreender as singularidades como fontes primordiais que moldam a existência e aprender com elas, somos levados a uma reflexão profunda sobre a natureza da identidade.

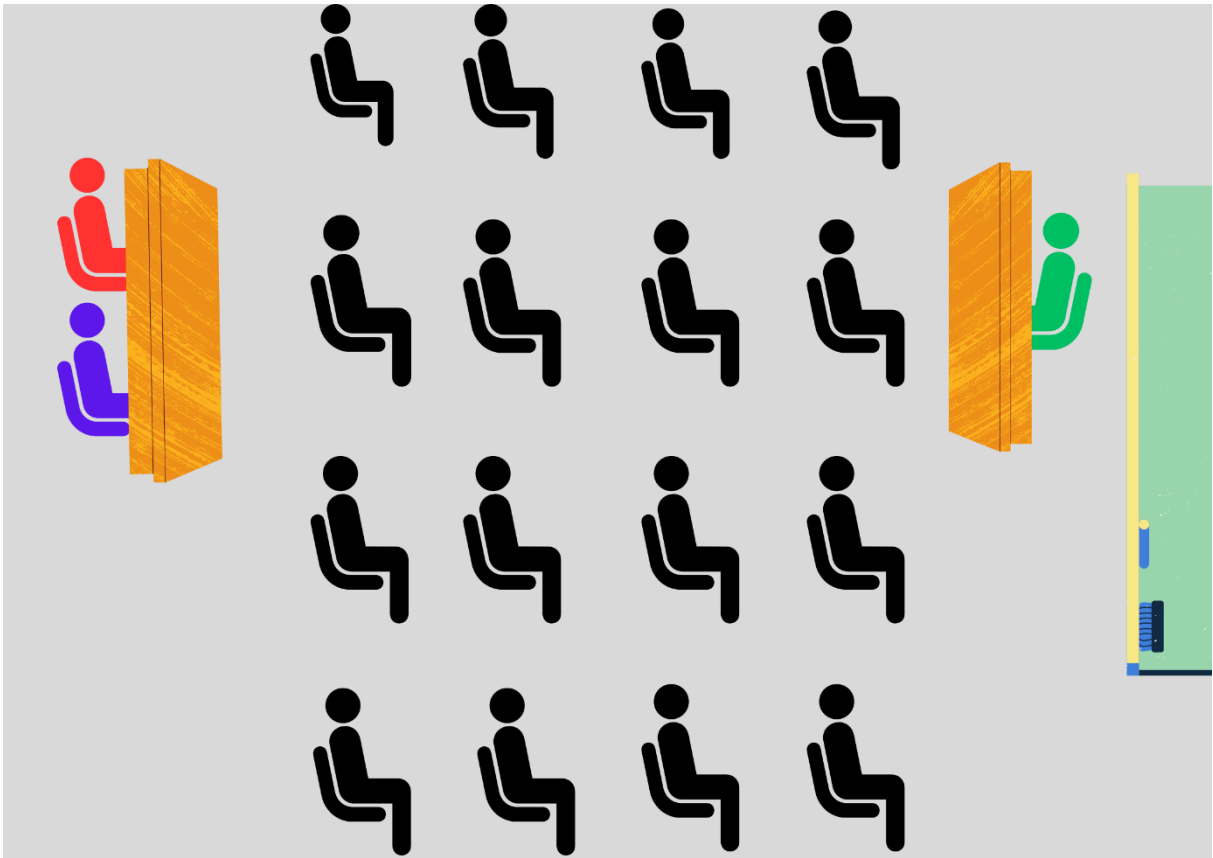
As singularidades são os verdadeiros acontecimentos transcendentais: o que Ferlinghetti chama de ‘a quarta pessoa no singular’. Longe de serem individuais, ou pessoais, as singularidades presidem à gênese dos indivíduos e das pessoas: elas se repartem em ‘potencial’ que não comporta em si mesmo nem Ego (moi) individual, nem Eu (jê) pessoal, mas que os produz atualizando-se, efetuando-se, as figuras dessa atualização não se parecendo em nada ao potencial efetivado (Deleuze, 2011, p. 105).

As singularidades, como conceituadas por Ferlinghetti, de acordo com o excerto acima, transcendem os limites convencionais da individualidade e da personalidade. Elas emergem como os verdadeiros acontecimentos transcendentais, dando origem não apenas aos indivíduos, mas também às complexas interações que definem as pessoas.

4.5 LOCALIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA

Na Figura 3, a seguir, é possível ver uma representação da sala de aula, onde está destacado na cor azul o aluno com deficiência, em vermelho a segunda professora e em verde a professora regente.

Figura 3 – Representação da sala de aula



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2024

O diálogo entre a pesquisadora e a primeira professora (P1) revela uma decisão de posicionar o aluno no fundo da sala, uma escolha aparentemente baseada em considerações práticas relacionadas à visibilidade dos demais alunos.

Pesquisadora: percebi que ele senta no fundo da sala, isso foi uma decisão do aluno ou das professoras?

P1: assim, como a segunda professora fica ao lado dele, preferimos que sentassem mais para o fundo, para não tapar a visão das crianças que ficariam atrás, ele também não tem nenhum problema de visão, assim como outras crianças que precisam sentar no fundo por falta de lugares na frente, não se sente excluído por isso.

A decisão de colocar o aluno no fundo da sala pode ser interpretada como uma resposta automática a certas normas, sem considerar as necessidades individuais do aluno. Isso levanta questões sobre como as expectativas e estereótipos podem influenciar as decisões pedagógicas. Embora seja mencionado que o aluno não se sente excluído, é importante questionar se essa é uma

interpretação precisa das experiências do aluno. A percepção da exclusão pode ser subjetiva e variar de pessoa para pessoa.

Seria relevante explorar outras opções de disposição na sala de aula que garantiriam a visibilidade para todos os alunos, sem necessariamente posicionar o aluno no fundo. Isso poderia envolver ajustes na disposição das mesas ou outras estratégias inclusivas.

É imprescindível enfatizar que, embora a prática docente da professora regente seja inestimável, reconhecer a importância de uma continuidade sólida de conhecimentos e técnicas é crucial para enriquecer ainda mais o processo inclusivo das crianças. Apoiando nessa ideia, “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2014, p. 39).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta pesquisa constituiu-se como um desafio, um trabalho laborioso e, sem dúvida, imprescindível. Ao fim desta pesquisa, que teve início baseada em infinitas inquietações sobre o tema inclusão, é certo que esses questionamentos persistirão, propagando-se ao longo de toda jornada acadêmica, profissional e pessoal.

Para que esse estudo acontecesse, estereótipos foram desconstruídos para que novos saberes se solidificassem. O estudo teve amparo de diversas leituras e meticulosa organização. Ao longo desse processo, foi possível aprofundar nossa análise sobre a temática da inclusão, explorando-a como um movimento dinâmico, em constante evolução, ou mesmo um conceito mutável em diferentes épocas.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, visando compreender e interpretar fenômenos sociais a partir de uma perspectiva subjetiva. A escolha por essa metodologia permitiu estabelecer uma conexão mais significativa entre pesquisadores e participantes, proporcionando informações ricas e contextuais.

No processo de coleta de dados, a pesquisadora realizou uma observação de aproximadamente 20 horas, combinada com uma entrevista semiestruturada com a professora regente de uma turma do 2º ano do ensino fundamental.

Os registros das observações foram meticulosamente documentados em um caderno de campo após o término das aulas, assegurando que nenhum detalhe se perdesse durante as análises. A entrevista, além de complementar a coleta de dados, serviu como suporte para evitar possíveis distorções no comportamento dos observados durante a observação direta.

Das informações apresentadas, aprendi que a mediação de conflitos é um desafio significativo para os professores, especialmente em ambientes inclusivos. É essencial abordar os conflitos como oportunidades de aprendizado e crescimento, incorporando reflexões e discussões para promover a conscientização sobre diferentes perspectivas.

Uma das principais conclusões que emergem dessas observações é a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e perspectivas presentes na sala de aula. Cada aluno é único e possui necessidades individuais que devem ser consideradas no processo educacional. Isso demanda não apenas

uma abordagem inclusiva por parte dos professores, mas também uma mudança de paradigma em relação à forma como a educação é concebida e implementada.

É fundamental quebrar com os padrões preestabelecidos e os estereótipos que cercam a deficiência, permitindo que cada aluno seja reconhecido em sua plena humanidade. Isso envolve não apenas garantir acesso igualitário a oportunidades de aprendizado, mas também promover um ambiente escolar onde a diversidade seja celebrada e as diferenças sejam vistas como fonte de enriquecimento mútuo.

Ademais, as observações realizadas proporcionam insights valiosos sobre os desafios e as oportunidades associados à inclusão de alunos com deficiência na educação. Ao reconhecer e enfrentar esses desafios de maneira proativa, podemos trabalhar em direção a uma educação mais justa e inclusiva para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações.

A análise das práticas inclusivas na escola revela uma abordagem subjetiva e desafiadora em relação à inclusão, destacando vários tópicos essenciais para compreender o cenário educacional. A inclusão ativa, a interação normalizada, as adaptações e o suporte individual, os espaços e a socialização, o reforço positivo e os desafios passados emergem como elementos críticos para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

No que diz respeito à inclusão ativa, a entrevista com a P1 evidencia um esforço da escola em integrar os alunos com deficiência em todas as atividades. Contudo, é crucial destacar a importância de equidade em vez de normalização, reconhecendo e adaptando as práticas pedagógicas para atender às singularidades de cada aluno.

A interação normalizada, mencionada pela P1, suscita questionamentos sobre a definição de "normalmente" no contexto da Educação Especial. A normalização pode inadvertidamente levar a uma falsa inclusão, exigindo uma reflexão cuidadosa sobre como as diferenças são percebidas e abordadas na escola.

As adaptações e o suporte individual emergem como elementos positivos, destacando a presença de uma segunda professora e o acesso ao planejamento. No entanto, é importante enfatizar que as adaptações devem ser compreendidas como uma maneira de garantir igualdade de oportunidades, não como uma medida exclusiva para alunos com deficiência.

A análise dos espaços e da socialização aponta para a importância da rotina na sala de aula e da circulação do aluno com deficiência em todos os espaços escolares. No entanto, observa-se uma ambiguidade quando o aluno se sente "diferente" ao formar dupla apenas com sua professora. Isso destaca a necessidade de promover relações inclusivas que evitem a segregação.

Portanto, o reforço positivo, embora reconhecido como benéfico, levanta questões sobre a motivação por trás dessas práticas. É fundamental garantir que o reforço positivo não seja uma forma sutil de coerção, mas sim uma ferramenta para incentivar o desenvolvimento do aluno.

Os desafios passados revelaram a complexidade da inclusão, especialmente quando se trata de considerar as preferências individuais dos alunos. A prática de retirar um aluno da sala de aula levanta preocupações sobre a verdadeira inclusão e destaca a necessidade de buscar alternativas que promovam a coletividade sem comprometer o bem-estar individual.

Em conclusão, a análise desses tópicos ressalta a necessidade de uma abordagem mais reflexiva na promoção da inclusão. A escola deve se esforçar para ir além da normalização e adotar práticas que respeitem e valorizem a diversidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças.

A inclusão não é apenas um ideal, mas um processo contínuo que exige comprometimento, sensibilidade e constante adaptação para criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.p.290-308.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 25, de 2017**. Altera os arts. 7º, 23, 24, 37, 40, 201, 203, 208, 227 e 244 da Constituição Federal para incorporar-lhes a nomenclatura “pessoa com deficiência”, utilizada pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicameras/-/ver/pec-25-2017-sf>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 14 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Planalto, Casa Civil, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **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, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Brasília: Planalto, Casa Civil, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 9 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Planalto, Casa Civil, 1990.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 19 set. 2023.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 103-120, maio/ago. 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Periferia**, v.1, n.1, p. 1-20, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422/2348>. Acesso em: 21 set. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas. Revisão de Mary Amazonas Leite. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil Platôs. **Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**. Campinas: Autores associados, 2002.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. *In*: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 123-151.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**: Curso Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

LOPES, Maura Corcini.; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo José. da. Fundamentalismo e deficiência: a obstinação moderna pela igualdade. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e51/1-15, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X71470>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão socio-educacional. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Internacional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio, 2015.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 947-963, out. 2007.

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR - TALE

Título da pesquisa: “Educação e diferenças: a inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar”.

Pesquisadora: Gabriela Schlichting Vieira Luckmann

Eu, _____,
responsável legal do (a) aluno (a) _____,
autorizou você a conversar, brincar e interagir comigo, durante a realização da
pesquisa. E você, vai querer?



Lages, _____ de _____ de 2024.

Responsável pelo projeto: Gabriela Schlichting Vieira Luckmann

Endereço para contato: [preenchido no original]

Telefone para contato: [preenchido no original]

E-mail: gabri-schlichting@uniplaclages.ed.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(Resolução 510/2016CNS/CONEP)
PROFESSORAS REGENTES

Você professor, e seus (as) alunos (as) estão sendo convidados (as) a participarem do projeto de pesquisa intitulado “Educação e diferenças: a inclusão da pessoa com deficiência no 2º ano do Ensino Fundamental”. O objetivo deste trabalho é analisar como se efetiva a Educação Inclusiva no 2º ano do Ensino Fundamental, considerando a interação entre professoras e alunos. Para realizar o estudo será necessário a observação, entrevista e análise das práticas cotidianas realizadas pela instituição de ensino. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar como a inclusão de pessoas com deficiência afeta as relações escolares como um todo.

De acordo com a resolução 510/2016. “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A participação terá risco mínimo, podendo ocorrer desconforto, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados através do encaminhamento para o setor de Psicologia da UNIPLAC e de forma gratuita.

Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, serão garantidos o total sigilo e confidencialidade da identidade dos sujeitos bem como da instituição pesquisada, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento o participante tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa. Os benefícios da pesquisa consistem em analisarmos como a inclusão afeta nas relações com as diferenças, vindo a contribuir com o crescimento da nossa prática pedagógica, bem como o olhar de pesquisadora que estamos construindo.

O professor(a) e o aluno(a) terão o direito e a liberdade de negar a participação desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS510/2016 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone:(49-988282025), ou pelo endereço gabri-schlichting@uniplaclages.edu.br. Se necessário também poderá entrar em contato

com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense/UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco1, sala1226, Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos.

Eu _____,
CPF _____, declaro que após ter sido esclarecido(a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa)

Lages, __ de ____ de 2024.

Responsável pelo projeto: Gabriela Schlichting Vieira Luckmann

Endereço para contato: [preenchido no original]

Telefone para contato: [preenchido no original]

E-mail: gabri-schlichting@uniplaclages.edu.br

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Roteiro de perguntas:

1. Quantos alunos com deficiência tem na sala?
2. Como você se relaciona com ele(s), há uma boa comunicação?
3. Como você enxerga a sua prática docente? existe diferenciação entre alunos com e sem deficiência?
4. Como a escola trabalha a inclusão das pessoas com deficiência? existem formações sobre o assunto em questão e suas legislações?
5. O(s) alunos com deficiência possuem segunda professora? se sim, ela tem acesso ao seu planejamento?
6. Existe adaptação de atividades para estes alunos? Se sim, quem realiza estas adaptações?
7. Durante a aula, os alunos com deficiência precisam ser constantemente observados?
8. Em quais espaços escolares o(s) aluno(s) com deficiência mais circulam? E os demais alunos? Tem algum espaço que ele não circula?
9. Como a deficiência afeta no convívio dos alunos com os demais? Existe interação entre aluno/colegas, aluno/professoras?
10. Qual é a sua maior dificuldade em relação a inclusão de todos os alunos?
11. Conte sobre a rotina da sala de aula, como é a interação destes alunos desde o momento que chegam na escola, suas motivações e momentos em que precisam de ajuda.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. A relação dos alunos em geral com os colegas de turma.
2. A relação dos alunos com o estudante com deficiência.
3. Observar se o estudante com deficiência participa de todas as atividades.
4. Resistência para entrar na sala.
5. Observar se a segunda professora auxilia todos os alunos da sala ou somente o estudante com deficiência.
6. Observar por quais espaços escolares este aluno circula.
7. A relação que ele(s)/ ela(s) mantem com a(s) professora(s).
8. Observar o ambiente escolar, sala de aula, pátio, banheiros, acessibilidade, etc.