

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

CAROLINE VICTÓRIA CORADI GONÇALVES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

CHAPECÓ

2024

CAROLINE VICTÓRIA CORADI GONÇALVES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó como requisito para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Gräff

CHAPECÓ

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Gonçalves, Caroline Victória Coradi
Práticas Pedagógicas de Inclusão na Perspectiva
Pós-Crítica / Caroline Victória Coradi Gonçalves. --
2024.
26 f.

Orientadora: Doutora Patrícia Gräff

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2024.

I. Gräff, Patrícia, orient. II. Universidade Federal
da Fronteira Sul. III. Título.

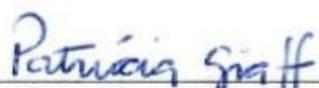
CAROLINE VICTÓRIA CORADI GONÇALVES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó como requisito para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 10/07/2024.

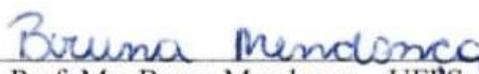
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a. Patricia Gräff – UFFS
Orientadora



Prof. Dr. Odair Neitzel – UFFS
Avaliador



Prof. Ma. Bruna Mendonça – UFFS
Avaliador

RESUMO

O presente trabalho consiste na compreensão das práticas pedagógicas inclusivas a partir da literatura atual, utilizando-se da teoria pós-crítica, com aporte teórico em Foucault para melhor compreender a prática, com base na matriz de experiência, que compreende as normas, os saberes e os sujeitos. Esta pesquisa tem como função produzir a análise e a problematização das práticas descritas na literatura contemporânea. Foi realizada uma busca por artigos nos periódicos do repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e selecionado, preliminarmente, dez artigos, que foram analisados, considerando a teoria supracitada e a matriz de experiência. Os resultados e discussões deram-se a partir da análise dos artigos, que foi realizada, considerando as dimensões da matriz de experiência – normas, saberes e sujeitos.

Palavras-chave: inclusão; práticas pedagógicas; matriz normativa.

ABSTRACT

The present work consists of understanding inclusive pedagogical practices based on current literature, using post-critical theory, with theoretical support in Foucault for a better understanding of the practice, based on the matrix of experience, which comprises norms, knowledge and subjects . This research aims to analyze and problematize practices described in contemporary literature. A search for articles was carried out in the journals in the repository of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES, and ten articles were preliminarily selected, which were analyzed, considering the theory cited and the experience matrix. The results and discussions were based on the analysis of the articles, which was carried out considering the dimensions of the experience matrix – norms, knowledge and subjects.

Keywords: inclusion; pedagogical practices; normative matrix.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 6 |
| 2 | METODOLOGIA | 9 |
| 3 | A PRÁTICA COMO CONCEITO FERRAMENTA | 11 |
| 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES | 13 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 21 |
| 6 | REFERÊNCIAS | 22 |

1 INTRODUÇÃO

Em um dia cotidiano de regência com uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, que faz parte do meu núcleo do Programa Residência Pedagógica (RP), eu e as minhas colegas do RP estávamos realizando uma atividade em dupla, sobre multiplicação e divisão, utilizando o material dourado e outros jogos didáticos, com a finalidade de promover a interação entre as crianças e a apreensão de conhecimentos matemáticos. Na turma em que lecionamos, havia um aluno autista e quando solicitamos que ele se sentasse com uma colega para desenvolver o jogo, a Segunda Professora¹ que o acompanha, imediatamente, o chamou para sentar junto a ela e jogar sozinho. Este episódio me levou a refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores que, por vezes, são muito fragilizadas, em decorrência de inúmeros fatores, como a formação, por exemplo, o que acarreta em práticas pedagógicas incoerentes com as necessidades dos educandos.

A partir da experiência supracitada e de outras que vivenciei enquanto estagiária, acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS *Campus* Chapecó e integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPIN), parece-me importante pesquisar as práticas pedagógicas de inclusão, considerando a sua relevância. A importância da pesquisa se dá pela possibilidade de compreensão dessas práticas, a partir de uma revisão da literatura atual, cujo acesso obtive por meio de pesquisas nos periódicos do repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, onde selecionei, preliminarmente, dez artigos. Esta pesquisa tem como função produzir a análise e a problematização sobre as práticas descritas nessa literatura.

Referente aos artigos escolhidos, eles pontuam práticas em prol da inclusão dos alunos com deficiência; a reestruturação do modelo escolar pautado nos princípios neoliberais, que são excludentes aos que destoam do padrão; o capacitismo; a valorização das diferenças na escola e as práticas pedagógicas dos professores; bem como a sua formação, para atuar com os alunos da Educação Especial. Ao longo dessa pesquisa, ater-me-ei ao tópico relacionado às práticas pedagógicas de inclusão das crianças com deficiência na escola.

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), as práticas de inclusão têm como finalidade a promoção do

¹ Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017 - estabelece a presença do Segundo Professor, nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. O Segundo Professor é o profissional que é, segundo o Art. 2º (...) da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidades da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina.

acesso, da permanência e da aprendizagem de todas as crianças, independente das suas individualidades, por meio de um conjunto de atividades desenvolvidas na escola. Em relação aos estudantes com deficiência, é imprescindível que haja respeito e acolhimento por parte da comunidade escolar, compreendendo que são membros da sociedade com potencialidades próprias, que podem ser desenvolvidas de maneira mais expressiva no âmbito escolar, haja vista que, para o que gostaria de discutir ao longo dessa pesquisa, a deficiência não caracteriza um problema do sujeito que a tem, mas é emoldurada por um conjunto de saberes que a constituem, discursivamente, como uma questão social (Diniz, 2007). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “(...) a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária” (PNAD, 2022, p. 3). Este é um percentual expressivo e, infelizmente, na atualidade, a sociedade brasileira ainda não compreendeu a deficiência como uma questão social, agindo de forma capacitista com essa parcela da população, julgando-a incapaz de realizar certas tarefas. Tal percepção, limitada e discriminatória, revela a persistente exclusão das pessoas com deficiência. Dado esse contexto, posiciono-me pelo uso do termo in/exclusão, alinhado a uma vertente teórica sustentada pelos estudos Foucaultianos, e, segundo Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 125),

(...) os usos da palavra inclusão em circulação, afinam-se tanto com a lógica do binário moderno inclusão x exclusão quanto com a lógica contemporânea em que a inclusão funde-se com a exclusão. É em decorrência de tal fusão que, de uns anos para cá, temos grafado in/exclusão.

Diante disso, parece-me importante refletir sobre os processos de in/exclusão que ocorrem nas escolas brasileiras, onde, por diversas vezes, as crianças e os adolescentes com deficiência não são atendidos adequadamente pela comunidade escolar.

Não obstante, na escola é necessário um ambiente capaz de “possibilitar a todas as pessoas oportunidades educacionais adequadas, respeitando durante todo o processo de aprendizagem, a individualidade, assim como as limitações inerentes de cada ser” (Vioto; Vitaliano, 2019, p. 48). Deste modo, é um direito constitucional de todas as crianças estarem numa sala de aula que as acolha, sem qualquer discriminação, respeitando as suas especificidades. Para isso, é imprescindível que o professor, em sua prática pedagógica, considere a realidade do educando, a sua subjetividade e permita a sua participação ativa nos processos de ensino e de aprendizagem, de modo que possa opinar e participar dos debates

promovidos na sala de aula, das demais atividades, bem como acessar a todos os espaços escolares.

De acordo com a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, a Educação Especial é uma modalidade de ensino responsável pelo atendimento às Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito da escola (Santa Catarina, 2018). A Resolução nº 100/2016, estabelece que a Rede Pública Estadual ofereça os Serviços Especializados de Segundo Professor de Turma, Professor Bilíngue, Intérprete da Língua Brasileira de Sinais-Libras, bem como, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Instrutor de Libras. Todos estes profissionais precisam ter, legalmente, um conhecimento abrangente sobre as deficiências presentes na escola, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou as altas habilidades/superdotação e a Língua Brasileira de Sinais - libras, tendo a ciência de como atuar com estes educandos, utilizando-se de práticas pedagógicas inclusivas para que eles consigam apreender o conhecimento no seu ritmo. Em relação aos professores das outras áreas do conhecimento, é imprescindível que as Secretarias de Educação, juntamente com as escolas, disponibilizem de formação continuada abrangente sobre a Educação Especial, pois os educandos com deficiência são alunos da instituição de ensino e todos os professores precisam ter acesso aos saberes necessários para atuar com esse público.

A partir destas considerações iniciais, o meu objeto de pesquisa são as práticas pedagógicas de inclusão na escola, assumindo, como questão de pesquisa:

Como a literatura atual descreve as práticas pedagógicas de inclusão?

O objetivo geral é compreender as práticas pedagógicas inclusivas a partir da literatura atual, que se refere a uma revisão das produções acadêmicas recentes (artigos), datados de 2012, 2013, 2015, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022. Para responder à essa pergunta, produzi os seguintes objetivos específicos: a) compreender o conceito de prática, a partir do campo dos Estudos Foucaultianos; b) compreender os processos históricos que foram constituindo a educação inclusiva, tal como a concebemos hoje, e c) analisar as práticas pedagógicas de inclusão descritas pela literatura atual, com aporte teórico na epistemologia pós-crítica. O percurso investigativo se constitui sobre uma base qualitativa, a partir da busca, na literatura atual, pela descrição das práticas pedagógicas de inclusão na escola, com a finalidade de entendê-las. A partir da leitura dos artigos, fiz sínteses dos textos, aproximando os focos temáticos entre si e criei categorias analíticas que serão apresentadas na metodologia.

2 METODOLOGIA

Este estudo utiliza como base a pesquisa qualitativa, por meio da realização de uma busca pela literatura atual, com o objetivo de compreender como ela descreve as práticas pedagógicas de inclusão na escola. Utilizei a metodologia pós-crítica como subsídio para esta pesquisa, porque ela considera questões, antes invisibilizadas ou negligenciadas pela sociedade, como “gênero, sexualidade, etnia, cultura, nacionalidade(…)” (Paraíso et. al, 2012, p.27), entre outros, questionando os padrões estabelecidos socialmente para o ser humano e o aluno em sala de aula, dando visibilidade ao estudante *diferente* ou *fora do padrão*. Compreendendo que é imprescindível, na Contemporaneidade, considerarmos que a diversidade constitui a sociedade e a sala de aula, com estudantes que têm demandas e necessidades diversificadas entre si, esta perspectiva teórica me auxiliará a discutir e evidenciar estas demandas, problematizando as práticas colocadas em operação.

O conceito de prática, foi utilizado como ferramenta de análise, de modo que eu considere os três eixos da matriz normativa ou matriz de experiência que orientam essas práticas: os saberes, as normas e os sujeitos, para analisar os artigos escolhidos ao longo do estudo.

A partir da abordagem metodológica pós-crítica, fiz um primeiro levantamento de pesquisas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no dia 13 de junho de 2023. Por meio dos descritores: 1) Práticas pedagógicas de inclusão, encontrei 968 resultados e selecionei três artigos; 2) Práticas pedagógicas e inclusão escolar, encontrei 504 resultados e selecionei quatro artigos, e 3) Práticas de inclusão e educação básica, encontrei 577 resultados e escolhi três artigos. Mudei de descritores e períodos, para que conseguisse encontrar, com maior facilidade, os artigos que atendem ao tema da pesquisa. Aqueles que foram escolhidos, depois da leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave se aproximam da temática de pesquisa, os demais tratam sobre as práticas pedagógicas com crianças e adultos com características específicas, como por exemplo autismo, deficiência intelectual, altas habilidades, deficiência visual, entre outros e não trazem as práticas pedagógicas como elementos centrais, destoando da minha pesquisa, que discorre sobre as práticas pedagógicas de inclusão na escola sem focar em determinadas condições de existência. As tabelas abaixo apresentam todos os artigos selecionados para a realização do presente trabalho.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico

| Autor | Título | Ano | Revista |
|---|---|------------|--|
| Márcia Maria Rodrigues Uchôa e Jerry Adriano Villanova Chacon | Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra | 2022 | Revista Educação Especial |
| Raquel Fröhlich | Práticas de Apoio e Inclusão Escolar: do Direito e Justiça Social para o Capacitismo | 2022 | Revista Educação Especial |
| Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno Irene Carniatto | Inclusão na perspectiva da educação básica pública: desafios e possibilidades | 2021 | <i>Diversitas Journal</i> |
| Cleusa Inês Ziesmann e Isabel Follmann Thomas | Processos Formativos dos Professores Inclusivos: Práticas Pedagógicas dos Docentes na Educação Básica | 2020 | Revista Triângulo |
| Neusette Machado Rigo | Inclusão Escolar: um Olhar Sobre as Formas de Conviver com o Outro | 2019 | ETD – Educação Temática Digital |
| Mariana Luzia Corrêa Thesing, Fabiane Adela Tonetto Costas | As Proposições de uma Escola Inclusiva na Concepção de Professores de Educação Especial: Algumas Problematizações | 2018 | RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos |

| Autor | Título | Ano | Revista |
|--|---|------------|--|
| Maria Amélia Santoro Franco | Práticas Pedagógicas de Acolhimento e Inclusão: a Perspectiva da Pedagogia Crítica | 2017 | Revista online de Política e Gestão Educacional |
| Elizabeth Regina Streisky de Farias, Gilmar de Carvalho Cruz e Marta Burda Schastai | Inclusão de Alunos com Deficiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Algumas Considerações | 2015 | Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação |
| Hildete Pereira dos Anjos, Luciana Barbosa de Melo, Kátia Regina da Silva, Lucélia C. Cavalcante Rabelo e Marcelo Almeida Araújo | Práticas Pedagógicas e Inclusão: A Sobrevivência da Integração nos Processos Inclusivos | 2013 | Revista – Educação & Sociedade: revista de ciência da educação |
| Patrícia Braun e Márcia Marin | Práticas Docentes em Tempos de Inclusão: uma Experiência na Escola Básica | 2012 | Revista e-Mosaicos |

Fonte: Produção da autora

A partir da leitura integral dos arquivos, fiz sínteses dos textos, aproximando os focos temáticos entre si, utilizando a matriz de experiência como categoria analítica e tentando entender como essa matriz de experiência orienta as práticas pedagógicas descritas no meu material de análise. Para isso, tomei os saberes, as normas e os sujeitos como categorias que orientam as análises que serão discutidas na sequência do texto.

3 A PRÁTICA COMO CONCEITO FERRAMENTA

Para o que interessa a essa pesquisa, importa compreender que a prática foi constituída, historicamente, de forma coletiva pelos sujeitos, sendo ela, não um fazer simples, mas um fazer movido pelas concepções e posicionamentos individuais de cada sujeito e do coletivo, que orientam e instituem como ela deve acontecer. No âmbito escolar, há o Regimento Escolar que é definido pelo Conselho Escolar, composto pelos profissionais da instituição de ensino e no caso das escolas privadas, este Regimento precisa ser aprovado também pela entidade

mantenedora, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)-nº9394/1996, que estabelece a organização pedagógica, administrativa e disciplinar da escola, ou seja, como a comunidade escolar deve agir diante das demandas internas e também garante os princípios pedagógicos assumidos nos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das escolas brasileiras.

Isto torna evidente as “(...) técnicas e os procedimentos pelos quais se empreende conduzir a conduta de outros” (Foucault, 2013, p. 6). Tais regras regem o funcionamento institucional da escola, cujas normas e ordenamentos que orientam a conduta dos seus educandos, determinam um conjunto de regras como: respeitar a comunidade escolar, conservar limpo e organizado o ambiente, fazer fila para a hora do lanche, retornar para a sala de aula quando o sinal tocar, entre outras. Os educadores também seguem normas que mobilizam a sua prática na sala de aula, como por exemplo, manter uma determinada postura diante dos alunos, conhecer a área em que atua, bem como as técnicas e as metodologias de ensino a ela relacionadas e trabalhar com o conhecimento científico, pois na escola foi definido social e culturalmente que o tipo de conhecimento a ser ensinado é o científico, que é verídico, confiável, “(...) sistematizado e (ou) formalizado em teorias, conceitos ou disciplinas, etc” (Noguera-Ramírez; Marín-Díaz, 2017, p. 41).

Por outro lado, o conhecimento popular, “(...) refere-se ao conjunto de construções explicativas e ideias particulares ou comuns que, sem estarem sistematizadas em teorias, conceitos ou disciplinas, constituem um conhecimento prático, aceito e funcional derivado da experiência de vida de indivíduos e grupos” (Noguera-Ramírez; Marín-Díaz, 2017, p. 41). Este conhecimento está presente na escola, formando uma tensão com o conhecimento científico e compete ao docente compreender a importância de ambos, considerar e contribuir com as opiniões dos seus alunos, pautadas nestes saberes, considerando que “(...) toda instituição é a materialização histórica de certas relações de saber e poder que definem as posições que os indivíduos podem ocupar como sujeitos dessa prática” (Noguera-Ramírez; Marín-Díaz, 2017, p. 44). Neste sentido, pode-se refletir sobre as relações de saber e poder desenvolvidas pela sociedade contemporânea, pautada pela lógica Neoliberal que fomenta a competitividade, a performance e a meritocracia, definindo assim, as posições que os indivíduos ocupam socialmente, de acordo com o conhecimento que obtiveram acesso, sua autoridade e influência social. Porém, esses indivíduos estão sujeitos a cumprir as regras que regem a vida em sociedade, refletindo na sua conduta e na prática social. Na instituição de ensino, estas relações de saber e poder estão presentes no cotidiano da escola, orientando a conduta dos professores e dos alunos, bem como a prática pedagógica empreendida.

A matriz normativa ou matriz de experiência que orienta as práticas é composta por três dimensões: os saberes, as normas e os sujeitos. As práticas são organizadas dentro e a partir dessa matriz, que “(...) é resultado de um regime de jurisdição e de verificação, que definem toda regra” (Noguera-Ramírez; Marín-Díaz, 2017, p. 45). O regime de jurisdição “(...) refere-se a comportamentos, ações, procedimentos, estabelecendo o que é permitido e o que é proibido e também permite estabelecer diferenças, comparações, habilidades e objetivos” (Noguera-Ramírez; Marín-Díaz, 2017, p. 46). O regime de verificação “(...) refere-se aos preceitos constituídos por determinadas noções, conceitos e teorias que obedecem a regras particulares que definem a sua veracidade” (Noguera-Ramírez; Marín-Díaz, 2017, p. 46). O ser humano, para viver em sociedade de forma pacífica, precisa necessariamente de regras aplicadas a todos. A matriz normativa está presente constantemente em nossas vidas, impondo regras que devemos seguir, mas nós temos a capacidade de reinventar certas normas e regras. Na escola, por exemplo, no passado, o professor era o protagonista e o educando deveria permanecer em silêncio, obedecer e não questionar o educador, que era considerado como detentor do conhecimento; já na atualidade, essas regras estão sendo reinventadas, colocando a criança como centro dos processos de ensino e de aprendizagem e considerando imprescindível que ela questione e participe dos debates em sala de aula, pois se entende que, deste modo, aprenderá melhor os conteúdos ministrados pelo docente.

O conceito de prática, que tentei situar brevemente ao longo desta seção, subsidiou as análises empreendidas sobre a materialidade escolhida para essa pesquisa e se trama às discussões que apresentarei na sequência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os artigos selecionados como material de análise compreendem as práticas pedagógicas como ferramentas que buscam atender as demandas sociais e orientam a prática docente dos professores, sendo necessário repensá-las e reavaliá-las cotidianamente.

Sendo assim, a prática pedagógica dos professores é naturalmente repensada e reavaliada cotidianamente, com a intencionalidade de mediar o conhecimento científico de modo a atender as necessidades dos educandos, que são o centro da prática pedagógica docente. Diante do exposto, é pertinente pensarmos na prática pedagógica dos professores com as crianças com deficiência, que são, muitas vezes, consideradas “o outro da educação, que foi

sempre um outro que devia ser anulado (...), transformado no mesmo, e a pedagogia e a escola contribuíram para transformar a tarefa de educar em um ato de fabricar mesmidades” (Skliar, 2003, p. 199). Diante dessa crítica ao modelo escolar, cuja finalidade é homogeneizar os indivíduos para que se encaixem no padrão de aluno, que seria aquele sujeito quieto, obediente e produtivo, é pertinente refletirmos, que a escola contemporânea diversas vezes exclui quem não se encaixa em tal “padrão”, neste caso, as crianças com deficiência, que são consideradas o “outro” e portanto, tem as suas singularidades anuladas.

O educando com deficiência é considerado aquele que destoa do padrão de aluno objetivado pela escola, muitas vezes, acarretando num processo de integração dele na sala de aula e não de inclusão. Desse modo, os artigos destacam que é imprescindível que ocorram práticas pedagógicas que visem a inclusão do público da Educação Especial, e não somente a sua integração, pois:

Assegurar ao aluno com deficiência oportunidade igual, não significa que se utilizará o mesmo procedimento metodológico, porém é necessário garantir que o mesmo se desenvolva como sujeito dentro de sua singularidade, compreendendo-se que cada pessoa desenvolve seu máximo conforme os estímulos que recebe (Farias; Cruz; Schastai, 2015, p. 206).

No âmbito desta pesquisa compreendo a prática a partir da matriz normativa ou matriz de experiência que a orienta, sendo composta por três dimensões: os saberes, as normas e os sujeitos. Logo, as análises estão orientadas sobre essas três dimensões, a partir dos artigos previamente selecionados e lidos, em que eu realizei o fichamento e os dividi em categorias analíticas, com a finalidade de realizar a análise mais aprofundada dessas dimensões.

SABERES

Na dimensão dos saberes, o material de análise trata sobre as concepções de deficiência. De acordo com Costa et al. (2016), historicamente as pessoas com necessidades especiais eram vistas como seres defeituosos. Para muitos povos, a deficiência reverberava um mau agouro, um indício de que algo ruim estava por vir ou mesmo um castigo dos deuses. Por esse motivo, uma pessoa com deficiência deveria ser excluída do convívio social ou abandonada à sua própria sorte. “No período da Inquisição e, posteriormente, na Reforma Protestante, as pessoas com necessidades especiais eram tratadas como uma personificação do mal. Com o decorrer

das décadas (...), novos conceitos foram sendo construídos e reconstruídos em relação a tais pessoas” (Farias; Santos; Silva, 2009, p. 40).

Na atualidade, com os avanços no campo da educação e das ciências sociais a respeito das deficiências, foi possível termos a compreensão de que essas pessoas são seres humanos capazes de aprender no seu ritmo e dentro das suas condições de existência, porém há ressalvas, considerando que parte da sociedade ainda conserva uma visão capacitista em relação às pessoas com deficiência.

A deficiência não se constitui enquanto uma condição somente do sujeito que a tem, mas é mais ampla, envolvendo a sociedade como um todo, que, em parte, a concebe sob uma “concepção (...) de estigma, conforme defendido em Goffman (2008, p. 13), como um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, o qual cria uma situação em que o sujeito é, a priori, desacreditado, desacreditável ou ambas as opções” (Anjos, et. al, 2013, p. 499).

Em relação à identidade da pessoa com deficiência, ela “(...) nem sempre é reconhecida, sendo colocada para fora do contexto social e educacional” (Uchôa; Chacon, 2022, p. 2). Isto é gravíssimo, porque afeta diretamente a autoestima da pessoa com deficiência, que se sente incapaz e invisibilizada socialmente, pois não é reconhecida enquanto um sujeito que integra e participa da sociedade. Na escola, isso também ocorre quando, por exemplo, a professora regente ao invés de fazer uma pergunta sobre o próprio aluno com deficiência diretamente para ele, questiona a Segunda Professora, invisibilizando o aluno, que se sente excluído e constrangido com a situação.

A Educação Inclusiva, implica na inclusão de todos os educandos, independente das suas especificidades, de modo que possam conviver e aprender juntos, respeitando e compreendendo as diferenças, que são o que nos fortalece e nos torna seres humanos únicos e especiais à nossa maneira. Ademais, “(...) a educação para incluir deve primeiro saber que somos diferentes e que isso exige modos de trabalho e tratamentos diversos, valorizando as potencialidades de cada pessoa diante de suas especificidades” (Uchôa; Chacon, 2022, p. 4).

Na integração, utilizada na década de 1990,

(...) o principal responsável pela aprendizagem do aluno é o profissional especializado, mesmo que os programas de educação especial estivessem dentro das escolas, o ensino estava sob a responsabilidade do professor especialista, tornando-se como um espaço à parte no interior da instituição. No processo de inclusão este já não detém tal responsabilidade, mas sim o professor regente, já aos profissionais especializados cabe o apoio e suporte nas dificuldades encontradas em sala de aula (Farias; Cruz; Schastai, 2015, p. 204).

A integração dos alunos com deficiência infelizmente ainda ocorre com bastante frequência nas escolas brasileiras, e um dos motivos para isso é a formação de professores. Segundo dados do MEC (Ministério da Educação), no Brasil, cerca de 94% dos professores regentes não têm formação continuada sobre Educação Especial (Brasil, 2022) em uma perspectiva inclusiva, que tem como público pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e/ou altas habilidades/superdotação. Desse modo,

O desafio das escolas que recebem alunos com deficiência é não permitir que ocorra apenas a integração deste aluno e sim a inclusão, acreditando-se que o aluno com deficiência é capaz de interagir e aprender, desde que os estímulos e variações metodológicas indiquem o respeito ao ritmo e singularidade de cada educando. (Farias; Cruz; Schastai, 2015, p. 206).

Assim, na escola, é necessário garantir que o aluno com deficiência se desenvolva de acordo com o seu ritmo, tendo o suporte e as adaptações necessárias. Também é imprescindível que o professor compreenda o educando com deficiência, como um sujeito de direitos, garantidos por lei, e com potencialidades próprias que podem ser desenvolvidas a partir das práticas pedagógicas dele, que devem atender às demandas do aluno e estarem contextualizadas com a sua realidade social, para que ele possa apreender os conteúdos com tranquilidade.

O termo adaptação curricular, relacionado ao modelo médico-psicológico de organizar as atividades educacionais aos diagnósticos e prognósticos clínicos sobre o desenvolvimento dos sujeitos, continua presente nas proposições políticas. A adaptação curricular ganhou historicamente, no campo da educação especial, o sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir das categorias de deficiência: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo; das condutas típicas e das altas habilidades. (Garcia, 2007, p. 15).

Em âmbito escolar, ainda há nos dias de hoje, a sobrevivência do modelo clínico, pois as adaptações curriculares, realizadas pelo Segundo Professor, são orientadas pelos diagnósticos dos educandos com deficiência, que acabam definindo as práticas pedagógicas dos docentes para com essas crianças. Ademais, serão explicitadas, no próximo eixo, as políticas que mais se evidenciam nos artigos em análise, com a finalidade de compreender as práticas pedagógicas que são orientadas por essas políticas.

NORMAS

Loureiro e Lopes (2015, p. 315), afirmam que “as políticas de inclusão, de um modo geral, têm o objetivo de criar as condições de participação social, política e econômica daquelas

peças que, por diferentes motivos, estão à margem”. Ou seja, as políticas de inclusão, tem o objetivo de proporcionar e garantir o acesso das pessoas com deficiência à educação de qualidade, promovendo a sua autonomia e o exercício da cidadania, enquanto sujeitos capazes de aprender e manifestar as suas aptidões e potencialidades. Para compreender as orientações que se filiam a esse eixo, fiz um levantamento e a análise das políticas que mais apareceram nos dez artigos selecionados.

O artigo de Fröhlich (2022), traz a Declaração de Salamanca (Unesco), enquanto um documento que institui uma educação para todos, sinalizando que, a partir da Declaração, “(...) há um esforço mundial em garantir a escolarização comum para as pessoas com deficiência; por conseguinte, a legislação brasileira, ao longo do tempo, tem organizado mecanismos legais e normativos para atender a esse compromisso” (Fröhlich, 2022, p. 7). Farias, Cruz e Schastai (2015), salientam que a Declaração de Salamanca (Unesco),

(...) não remete exclusivamente às pessoas com deficiência ou condições atípicas. Abrange, sim, todos os grupos excluídos do processo formal de escolarização. Seu pressuposto é de que não são os alunos quem devem adaptar-se às condições da escola, mas a escola é que deve adaptar-se para atender a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras. (Farias; Cruz; Schastai, 2015, p. 200).

Segundo Uchôa e Chacon (2022), a Declaração de Salamanca (Unesco), é um “(...) documento que proclama que a escola deve propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo às demandas delas” (Uchôa; Chacon, 2022, p. 9). Nepomoceno e Carniatto (2021), em relação a Declaração de Salamanca (Unesco), pontuam que:

Ao analisar a trajetória da Educação Inclusiva nota-se que a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, também foi um dos principais marcos para aquelas pessoas que eram negadas. Este documento, descreve direitos básicos e uma educação igualitária para as pessoas com necessidades educacionais especiais, independentemente das particularidades. (Nepomoceno; Carniatto, 2021, p. 3522).

Os quatro artigos supracitados descrevem a Declaração de Salamanca (Unesco) como um documento relevante para a garantia do acesso das crianças com deficiência à educação de qualidade, bem como para a garantia de uma educação para todos, independente das suas condições de existência.

Referente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (Brasil. MEC, 2008), que objetiva o acesso e a inclusão dos educandos com deficiência na escola, assemelhando-se aos objetivos da Declaração de Salamanca

(Unesco), Farias, Cruz e Schastai (2015), afirmam que em 2007, a versão preliminar da PNEEPEI, foi lançada, e em 2008, na sua versão final, “o (...) documento indica o atendimento especializado em Salas de Recursos e Centros Especializados de Referências” (Farias; Cruz; Schastai, 2015, p. 203), direcionados aos alunos com deficiência. Já Thesing e Costas (2018), falam de forma mais alargada sobre a PNEEPEI:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil. MEC, 2008), ao defender a inclusão de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação em espaços regulares de educação escolar, exige uma nova escola e novos professores para a sua implementação. Antecedida por acordos internacionais e embasada em discursos que defendem os direitos universais, desafia a escola à inclusão de todos e responsabiliza seus professores na efetivação da pretendida reforma (Thesing; Costas, 2018, p. 278).

De acordo com Uchôa e Chacon (2022), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil. MEC, 2008), tem o objetivo de promover (...) o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (...)” (Brasil, 2008, p. 11), para que assim, os educandos possam aprender, de forma significativa e no seu ritmo, os conteúdos ministrados pelo professor na sala de aula. Nepomoceno e Carniatto (2021), salientam que é a instituição de ensino que deve se adaptar para atender as demandas dos estudantes com deficiência e não ao contrário.

Na concepção de Ziesmann e Thomas (2020), “O contexto da Educação Especial abordado na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008, p. 1), explicita que a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), abordada nos cinco artigos citados anteriormente, tem como pressuposto, de modo geral, a defesa da inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais das escolas comuns.

Uchôa e Chacon (2022), discorrem que a Lei brasileira nº 13.146 de inclusão da pessoa com deficiência, aprovada no ano de 2015, constituiu-se no Estatuto da Pessoa com Deficiência, corroborando “(...) que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Uchôa; Chacon, 2022, p. 11). Nepomoceno e Carniatto (2021), também relatam que houve a promulgação da lei supracitada em 2015, que trata da inclusão da pessoa com deficiência e se entrelaça com o art.

5º da Constituição de 1988, onde se estabelece que “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza”.

A Lei brasileira nº 13.146 de inclusão da pessoa com deficiência, é exposta nos dois artigos citados, e declara que as pessoas com deficiência tem direito a oportunidades, afinal, são cidadãos e membros da sociedade e também, de acordo com o art. 5º da Constituição de 1988, perante a lei as pessoas são iguais, sem qualquer distinção.

Durante as minhas pesquisas, observei que as normativas que mais se repetem nos dez artigos analisados, são a Declaração de Salamanca (Unesco), que apareceu quatro vezes e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que apareceu cinco vezes. Perante o exposto, as normativas me auxiliaram a compreender as práticas pedagógicas, no sentido de que elas próprias orientam-se pelas normas, que conseqüentemente, influenciam diretamente na conduta dos sujeitos, que são os docentes, que seguem essas normativas, de modo que as suas práticas na sala de aula são guiadas pelas normas estabelecidas socialmente, culturalmente e, nesse caso, judicialmente.

SUJEITOS

Referente a este último eixo, coloco em evidência os sujeitos trazidos nos artigos, e o que falam a respeito deles, sendo estes os/as docentes e os/as educandos com e sem deficiência, que são o centro da escola.

Quadro 2 – Excerto dos artigos

(Excerto 1) “(...) as práticas de inclusão dos sujeitos com deficiências se ocupam em desenvolver processos de normalização, na tentativa de aproximar o sujeito a uma normalidade que lhe possibilite autonomia e capacidade produtiva” (Rigo, 2019, p. 502).

(Excerto 2) “(...) É na sua produtividade e na possibilidade de ser incluído no mercado de trabalho, que frequentemente ouvimos manifestações públicas justificando projetos e trabalhos educativos em prol das pessoas com deficiências (...)” (Rigo, 2019, p. 502).

(Excerto 3) “A padronização da formação é uma das contradições de uma rede excludente de relações, as quais se expressavam também na ausência de controle do processo de

retenção/aprovação e no desconhecimento dos processos específicos de aprendizagem. (...) A conclusão óbvia então é que o problema se situava fora do modelo: era colocado nos próprios alunos, em suas limitações, ou no professor, em seu despreparo. Por outro lado, evidenciou-se uma crença ingênua de que manter o aluno numa sequência formal de séries criaria nele a ilusão de progressão” (Anjos et al, 2013, p. 501).

(Excerto 4) “[...] qualquer pessoa é capaz de aprender. É muito importante para um aluno com deficiência frequentar a escola junto aos seus pares, com todas as diferenças que existem” (Professora A, 2016). (Thesing; Costas, 2018, p. 277).

(Excerto 5) “Todos crescem com as trocas de experiências e cada aluno é especial com ou sem deficiência, cada um tem seu ritmo de aprendizagem e as conquistas são compartilhadas e as dificuldades quase sempre são superadas com o esforço de todos” (Professora B, 2016) (Thesing; Costas, 2018, p. 277).

(Excerto 6) “O princípio de inclusão, a exemplo do conceito de diversidade, compreende a heterogeneidade, que aponta para as diferenças individuais e para os variados modos do aluno trilhar seu caminho de aprendizagem” (Braun; Marin, 2012, p. 4).

Fonte: Produção da autora

Franco (2017), fala a respeito da inclusão de todos os educandos, independente das suas especificidades, “A condição pedagógica preconiza a inclusão e o acolhimento de todos os alunos, independentemente de suas especificidades físicas, intelectuais, sociais afetivas. Afinal, somos todos únicos, portanto, sempre diferentes entre nós” (Franco, 2017, p. 965).

Os excertos um e dois de Rigo (2019), se entrelaçam, pois ambas discutem os processos de normalização dos sujeitos com deficiência, visando encaixá-los de forma mais próxima possível, a normalidade, de modo que eles se tornem autônomos e produtivos, com o objetivo de atender futuramente, as demandas do mercado. Essas demandas são pautadas no neoliberalismo, que tem como princípios a produtividade, competitividade e performance, por parte do sujeito, para que ele possa gerar lucro para o determinado local em que trabalha.

Anjos et al (2013), no terceiro excerto, fazem uma crítica à padronização da formação dos professores para a Educação Especial, que muitas vezes é fragilizada, pois os docentes apresentavam desconhecimento dos processos de aprendizagem das crianças com deficiência.

A culpabilização dos alunos e dos docentes em razão das dificuldades apresentadas pelas crianças também é pontuada, bem como a progressão de séries, que é algo frequente na Educação Especial, onde o aluno com deficiência é avançado para a série seguinte, sem ter, necessariamente, apreendido os conhecimentos necessários para este avanço.

Thesing e Costas (2018), realizaram uma pesquisa com os professores da Educação Especial, atuantes no Rio Grande do Sul, com o objetivo de problematizar “(...) as proposições dos professores de Educação Especial para a possibilidade de transformar as escolas em espaços efetivamente inclusivos” (Thesing; Costas, 2018, p. 277), onde apresentaram as falas de algumas professoras (excertos quatro e cinco), que salientam a importância dos educandos com deficiência frequentarem as escolas regulares, haja vista que é nesse ambiente que poderão socializar junto aos seus colegas, trocando conhecimentos, convivendo com as diferenças e aprendendo juntos diariamente. Quanto às dificuldades de aprendizagem, discute-se que cada criança, independente de ter ou não uma deficiência, tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e as suas próprias dificuldades, que são superadas com o auxílio do professor e dos colegas de turma. Nesta direção, Braun e Marin (2012), (excerto seis), falam dos variados modos de aprender dos alunos, que, por serem seres tão singulares entre si, aprendem de diversas maneiras os conteúdos ministrados pelos docentes.

Escolhi para a discussão as citações acima, porque descrevem quem são os sujeitos do meu material de análise, suas singularidades na escola e como é possível que eles aprendam nas escolas regulares com os demais estudantes, superando as suas dificuldades. Considerando este último eixo que trata dos sujeitos, neste caso os professores, ele se relaciona com a matriz de experiência, pois são os sujeitos da prática pedagógica, que a realizam cotidianamente, guiados pelos saberes e pelas normas, que estão envolvidas de forma intrínseca nesse processo, orientando como a prática deve ocorrer com os educandos na sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o meu questionamento inicial: *Como a literatura atual descreve as práticas pedagógicas de inclusão?*, eu analisei os dez artigos e neles observei que essas práticas são descritas a partir das concepções de deficiência, ancoradas nas legislações implementadas e também eles descreveram as práticas pedagógicas com os sujeitos com deficiência na sala de aula, que muitas vezes não atendem às suas demandas e especificidades, bem como os diversos

caminhos que são trilhados pelos educandos para que possam aprender os conhecimentos mediados pelo professor.

Em relação a compreensão da prática, a matriz de experiência, cujos eixos são os saberes, normas e sujeitos, me auxiliou a compreender a prática de forma mais clara e aprofundada. No eixo dos saberes, que referem-se, neste caso, aos conhecimentos especializados e métodos pedagógicos utilizados para ensinar crianças com deficiência, que inclui o desenvolvimento de currículos adaptados e metodologias de ensino que atendam as especificidades destes alunos, eu pude compreender que os saberes permitem identificar as melhores práticas e abordagens pedagógicas que facilitam a aprendizagem e a participação das crianças com deficiência. Além disso, a análise dos saberes me auxiliou a entender quais conhecimentos são valorizados e como eles são mediados com a finalidade de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade das habilidades e necessidades dos alunos.

Nas normas, que incluem as políticas educacionais, regulamentos, normativas e práticas institucionais que determinam como as escolas devem proceder com as crianças com deficiência, compreendo que, ao analisar as normas, presentes no material de análise, pode-se avaliar que a instituição de ensino e os docentes em sua prática pedagógica cotidiana, são guiados pelas normativas, que instituem como a prática deve acontecer.

Compreendi que o eixo dos sujeitos direcionou-se na construção das identidades dos alunos com deficiência e na maneira como eles são vistos e tratados no ambiente educacional. A análise dos sujeitos me permitiu entender como as crianças com deficiência são constituídas como sujeitos de direitos dentro da escola, como suas identidades são formadas pelas interações pedagógicas e como podem desenvolver as suas potencialidades com o auxílio do professor. Em relação à prática, são os sujeitos que a realizam, seguindo as normativas e os saberes que a orientam.

REFERÊNCIAS

Anjos, Hildete Pereira dos, Melo, Luciana Barbosa de, Silva, Kátia Regina da, Rabelo, Lucélia C. Cavalcante; Araújo, Marcelo Almeida. Práticas Pedagógicas e Inclusão: A Sobrevivência da Integração nos Processos Inclusivos. **Revista – Educação & Sociedade: revista de ciência da educação**. 2013. Vol. 34(123): 495-507, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, Diário Oficial, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP. Jan. 2008a.

Braun, Patrícia; Marin, Márcia. Práticas Docentes em Tempos de Inclusão: Uma Experiência na Escola Básica. **Revista: E-Mosaicos**. 1(2), 2–12, 2012.

Corrêa, Thesing, Mariana, Luzia; Tonetto, Costas, Fabiane, Adela. As Proposições de uma Escola Inclusiva na Concepção de Professores de Educação Especial: Algumas Problematizações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 252, 2 ago. 2018.

Costa, Denise Ferreira da et al. Educação Inclusiva: Breve Contexto Histórico das Mudanças de Paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVI, Nº. 000092, 30/11/2016.

Dagmar Estermann; Paraíso, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

Diniz, Débora. **O Que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Farias, Elizabeth, Regina, Streisky, de; Cruz, Gilmar, de Carvalho; Schastai, Marta, Burda. Inclusão de Alunos com Deficiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Algumas Considerações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 197–214, 2015.

Farias, Iara Rosa; Santos, Antônio Fernando; Silva, Érica Bastos da. **Reflexões sobre a Inclusão Linguística no Contexto Escolar**. In: Díaz, Félix et al. **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: Questões Contemporâneas**. Salvador: Edufba, p. 39-48, 2009.

Foucault, Michel. **O Governo de Si e dos Outros: Curso no Collège de France (1982-1983)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

Fröhlich, Raquel. Práticas de Apoio e Inclusão Escolar: Do Direito e Justiça Social para o Capacitismo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e59/1–18, 2022.

Garcia, Rosalba, Maria, Cardoso. O Conceito de Flexibilidade Curricular nas Políticas Públicas de Inclusão Educacional. Porto Alegre: **Mediação**, 2007.

Goffman, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022, Brasil**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>.

Loureiro, Carine Bueira; Lopes, Maura Corcini. Apresentação. In: Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 315-318, set./dez. 2015.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Nepomoceno, Taiane, Aparecida, Ribeiro; Carniatto, Irene. Inclusão na Perspectiva da Educação Básica Pública: Desafios e Possibilidades. *Diversitas Journal*, 6(3), 3518–3534, 2021.

Marín-Díaz, Dora Lilia; Noguera-Ramírez, Carlos Ernesto. Saberes, Normas e Sujeitos: Questões sobre a Prática Pedagógica. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 66, p. 37-56, out./dez. 2017.

Paraíso, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação e Currículo: Trajetórias, Pressupostos, Procedimentos e Estratégias Analíticas**. In. Meyer, Dagmar Estermann; Paraíso, Marlucy Alves. *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. 3 ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2016.

Rigo, Neusete Machado. Inclusão escolar: um olhar sobre as formas de conviver com o outro. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 495–512, 2019.

Santoro Franco, Maria, Amélia. Práticas Pedagógicas de Acolhimento e Inclusão: A Perspectiva da Pedagogia Crítica. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, p. 964–978, 2017.

Skliar, Carlos. **E se o Outro não Estivesse Aí? Notas para uma Pedagogia (Improvável) da Diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Uchôa, Márcia, Maria, Rodrigues; Chacon, Jerry, Adriano, Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, 35, e46/1–18, 2022.

Unesco. **Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. 1994.

Veiga-Neto, Alfredo; Lopes, Maura Corcini. **Inclusão, Exclusão, In/Exclusão**. *Verve*, n. 20, Nu-Sol/PUC-SP, 2011. p. 121-135.

Vioto, Josiane Rodrigues Barbosa; Vitaliano, Celia Regina. O Papel da Gestão Pedagógica Frente ao Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, pág. 47 - 59, set./dez. 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n33.13671>.

Ziesmann, Cleusa, Inês; Thomas, Isabel, Follmann. Processos Formativos dos Professores Inclusivos: Práticas Pedagógicas dos Docentes na Educação Básica. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 13, n. 3, p. 97–110, 2020.