

# SUBJETIVIDADE E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA COMUNIDADE RURAL DO OESTE DO PARÁ

## *SUBJECTIVITY AND TEACHING IN INCLUSIVE EDUCATION IN A RURAL COMMUNITY IN WESTERN PARÁ*

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos **1**

**Resumo:** Este trabalho tem por finalidade destacar as percepções dos professores a respeito da Educação Inclusiva em uma comunidade rural do Oeste do Pará, tendo em vista fomentar mudanças em relação à sua prática pedagógica. Trata-se de uma Pesquisa de Campo, de natureza Quantitativa. Embora os discursos em torno da importância de implementar uma educação inclusiva tomem cada vez mais a forma de “injunções pedagógicas”, é claro que os professores muitas vezes são deixados a eles próprios diante deste ideal. Eles são solicitados a praticar a diferenciação no ensino em uma classe cada vez mais diversificada, muitas vezes acolhendo uma alta proporção de alunos com dificuldades. Caber considerar o encontro com os diferentes na escola regular para que práticas inclusivas possam ocorrer.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Subjetividade. Docência.

**Abstract:** This paper aims to highlight the perceptions of teachers regarding Inclusive Education in a rural community in western Pará, in order to foster changes in relation to their pedagogical practice. This is a Quantitative Field Research. Although the discourses around the importance of implementing inclusive education increasingly take the form of «pedagogical injunctions», it is clear that teachers are often left to themselves in the face of this ideal. They are asked to practice differentiation in teaching in an increasingly diverse class, often welcoming a high proportion of struggling students. It is necessary to consider the encounter with those who are different in the regular school so that inclusive practices can occur.

**Keywords:** Inclusive Education. Subjectivity. Teaching.

---

**1** Psicanalista. Membro da Cátedra Otávio Frias de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade - USP. Membro da Rede Nacional da Ciência para a Educação- CPe. Membro da ABEPEE- Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial UNESP Associado(a) na categoria de Profissional, Nº de matrícula 15713, da Sociedade Brasileira de Neurociências e Comportamento (SBNeC) USP, filiada no Brasil, à Federação das Sociedades de Biologia Experimental (FeSBE), à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sócio desde 2020 e no exterior, à International Brain Research Organization (IBRO) e à Federação das Associações Latino Americanas e do Caribe de Neurociências. Tem experiência na área de Educação, na intersecção entre Psicanálise e Educação, abordando principalmente os seguintes temas: educação em tempos de crise, educação e autoridade; ensino e transmissão. subjetividade da criança autista nos espaços escolares. Atualmente é Editor da Revista Impressa Análises de discurso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3941575427040698>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>. E-mail [dpestana@usp.br](mailto:dpestana@usp.br)

## Introdução

A educação inclusiva permite aos alunos com deficiência possibilidades de receber instrução nas aulas regulares e serem ensinados por professores regulares. O Ministério da Educação oferece programas de educação especial para os três tipos de deficiências, a saber, deficiências auditivas, visuais e de aprendizagem. O programa de deficiências de aprendizagem oferece serviço educacional a um grupo heterogêneo de estudantes com retardo leve, estudantes com tendências autistas e estudantes com múltiplas deficiências. Tais alunos foram colocados em classes especiais ou em escolas especiais.

A colocação em programas de necessidades especiais é decidida com base nas categorias de necessidades especiais, ou seja, deficiências visuais, auditivas e/ou de aprendizagem. No pensamento de Neves, Rahme e Ferreira (2019), para estudantes com deficiências visuais ou auditivas, eles são colocados em escolas especiais ou no programa de integração nas escolas regulares. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem são regularmente colocados no programa de integração nas escolas regulares.

As iniciativas para implementar a educação inclusiva no Estado do Pará pelo Ministério da Educação foram realizadas através de seminários, oficinas e trabalhos de campo. O programa inclusivo no Estado do Pará tem sido conduzido em classes regulares como parte de uma continuidade de serviços para estudantes com deficiência. Seguindo a declaração da UNESCO de *Educação para Todos*, este programa visava incentivar a interação entre os estudantes com deficiência nas classes regulares (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

Os estudantes com deficiência são colocados em classes regulares e são ensinados por um professor de classe que também é assistido por um professor de educação especial. Na seção seguinte, este documento discute brevemente a educação inclusiva no Estado do Pará. Segue-se a discussão sobre um estudo empírico sobre as percepções e conhecimentos dos professores em relação à educação inclusiva.

## Revisão da literatura

Durante as duas últimas décadas, os movimentos de inclusão fizeram progressos significativos em: (a) apoiar os direitos das crianças a terem suas com deficiência identificadas e atendidas através da legislação educacional e o direito dos indivíduos com deficiências à igualdade de oportunidades, (b) minimizar a discriminação injustificada, e (c) desenvolver instalações e serviços de apoio para indivíduos com deficiência (SILVA; MORAES, 2019).

De acordo com Ainscow (2009), os alunos podem ser incluídos nas aulas regulares com base em um diagnóstico multidimensional que inclui testes psicológicos e educacionais. Os estudantes geralmente recebem apoio acadêmico adicional de um professor de educação especial em suas salas de aula regulares ou em uma sala de recursos.

Para proporcionar uma inclusão flexível nos cursos menos restritivos, os estudantes podem ser incluídos nas aulas regulares, ou seja, as escolas precisam treinar mais professores para lidar com alunos com deficiência em suas aulas.

Apesar dos benefícios aparentes da inclusão, e independentemente do compromisso e atitudes positivas dos professores e apesar de possuírem os conhecimentos e habilidades necessários para atender alunos com deficiência, os professores se preocuparam com o ajuste acadêmico, social e comportamental dos estudantes com deficiências nas aulas inclusivas.

Alguns professores sentiram que a inclusão traria poucos benefícios aos estudantes com deficiências e, conseqüentemente, questionaram as vantagens da inclusão.

Outros professores enfatizaram sua preocupação de que à medida que mais alunos forem incluídos, os professores precisarão de ferramentas e habilidades adicionais para lidar com os problemas sociais e emocionais que acompanham a escolaridade inclusiva (SANTOS; MENDES, 2016). Bezerra (2020) mencionou vários aspectos que poderiam fazer com que os professores levantassem objeções à inclusão, tais como o grande número de alunos na classe, escassez de orçamento, a carga de trabalho dos professores, dificuldades na avaliação padronizada. Ainda

assim, outros apontaram a falta de trabalho em equipe, ou pediram orientação para lidar com alunos com necessidades especiais.

Alguns dos principais professores afirmaram que haviam optado por ensinar uma disciplina específica e não uma educação especial, e a política de inclusão os obrigou a entrar em áreas sobre as quais estavam inseguros ou não estavam interessados (PLETSCH, 2020).

Dias e Silva (2020) descreveram a *armadilha* na qual os professores estavam presos: por um lado, os professores não podem estar preparados para responder às necessidades educacionais únicas de cada aluno com necessidades especiais e, por outro lado, os professores em classes inclusivas ensinando alunos com necessidades especiais, poderiam funcionar além de sua formação e sua especialização.

Aqui, fazemos quatro pontos-chave em uma tentativa de deslocar a pesquisa e as políticas educacionais para além da camisa de força das necessidades educacionais especiais. Em primeiro lugar, a educação inclusiva não é uma progressão linear das práticas discursivas de “necessidades educacionais especiais”. A educação inclusiva representa uma mudança de paradigma fundamental (BATISTA, 2012) e precisa ser apresentada e reconhecida como tal. Baptista (2016) sugeriu que a educação inclusiva era elusiva, uma luta contínua contra os processos e práticas de escolarização que erguem barreiras que comprometem a participação de alguns alunos. Gostaríamos de sublinhar as suas observações e acrescentar uma nota de advertência.

A desconstrução dessas barreiras só é possível por uma refutação do projeto de reforma liberal de submergir alunos com deficiência na cultura não reconstruída do ensino regular. A educação inclusiva não é apenas sobre alunos com deficiência, sobre aqueles que descrevemos como tendo necessidades educacionais especiais. É sobre todos os alunos.

A escolarização inclusiva é um movimento social contra a exclusão educacional. A exclusão não é, como diriam Frighetto, Zorzi e Kurmann (2015), o resultado aleatório de uma distribuição meritocrática natural. A exclusão é estrutural e cultural (DIAS; SILVA, 2020). A racialização da educação especial, como Kassar (2011) argumentou duas décadas atrás, não é acidental. Nem é uma relíquia do passado, como confirma a pesquisa sobre a exclusão de alunos negros de escolas na Inglaterra.

Precisamos estabelecer nosso entendimento da escolaridade inclusiva por meio da análise das formas e impactos perniciosos e difusos da exclusão. A construção e julgamento de pessoas como estranhos é uma festa móvel. A extensão da escolaridade tem sido uma força significativa para a deficiência. As escolas são polícias cartográficas. A exclusão procede por meio de mecanismos estruturais e culturais amplos para vigiar um espectro mutável de diversidade. De modo geral, as fronteiras neste submapa são mais nítidas nas linhas de deficiência, raça, gênero, classe, sexualidade, bilinguismo, etnia e posição geográfica.

## **Subjetividade e conhecimento dos professores rumo à educação inclusiva no estado do Pará**

A fim de determinar o resultado da implementação da educação inclusiva no Estado do Pará, foi realizada uma pesquisa sobre as atitudes e conhecimentos dos professores das escolas em relação à educação inclusiva. Este estudo descritivo envolveu professores de educação regular e especial nas escolas públicas primárias e secundárias.

Uma amostra (n=300) foi selecionada aleatoriamente de um diretório nacional de professores malaios usando um método de amostragem estratificado. A população foi estratificada em 5 zonas: Norte, Oeste, Centro, Leste Sul. Os respondentes receberam um questionário auto-avaliado para identificar suas atitudes e conhecimentos em relação à educação inclusiva.

Os dados foram analisados utilizando estatísticas descritivas na forma de porcentagens com base nas três categorias: Concordar, Incerto e Discordo. Um número total de 235 dos questionários foi devolvido, o que constituiu uma taxa de retorno de 78%. Os resultados foram sintetizados de acordo com os aspectos da percepção e conhecimento dos professores em relação à educação inclusiva, colaboração com professores de educação especial e outros assuntos relacionados com a implementação da educação inclusiva.

A tabela 1 retrata as percepções dos professores em relação à educação para a inclusão no Estado do Pará. Em geral, a maioria dos entrevistados concordou que a educação inclusiva é apropriada para estudantes com necessidades especiais, pelo menos em teoria.

Para o item 1, apenas metade dos respondentes (50,6%) concordaram que os estudantes com necessidades especiais são academicamente melhores em salas de aula inclusivas. No entanto, aproximadamente dois terços (66%) dos respondentes eram a favor das noções de que os estudantes com necessidades especiais deveriam ser integrados às classes/comunidade e que os estudantes seriam beneficiados pelas classes inclusivas (Itens 2, 3, e 6). Os itens 4 e 5 mostram sentimentos mistos dos entrevistados em relação ao desempenho acadêmico dos alunos com necessidades especiais e dos alunos do ensino regular em um ambiente inclusivo.

No item 4, cerca de um terço (32,4%) dos respondentes concordaram que a colocação de estudantes com necessidades especiais em classes regulares afeta negativamente o desempenho acadêmico dos estudantes normais enquanto o restante (25,5%) era incerto e (42,1%) discordava. Um padrão semelhante foi visto no item 5, onde 42,1% dos estudantes com necessidades especiais

Os professores discordaram que os alunos com talento acadêmico ficariam isolados nas salas de aula inclusivas, enquanto 27,2% dos professores concordaram e 30,6% eram incertos.

Com relação ao item 7, aproximadamente dois terços (62,5%) dos entrevistados acreditam que os estudantes com necessidades especiais têm o direito de receber uma educação nas classes regulares. Mais importante ainda, mais da metade (57,1%) dos entrevistados acreditam que o estereótipo negativo dos estudantes com necessidades especiais pode ser minimizado em sala de aula inclusiva. Em particular, a rotulagem dos estudantes com necessidades especiais pode ser reduzida (Item 8).

**Tabela 1.** A percepção dos professores em relação à educação inclusiva.

ITEM	CONCORDAM	INCERTOS	DISCORDAM
1 Os alunos com necessidades especiais são academicamente melhores em salas de aula inclusivas	50.6	32.3	17.0
2 Os alunos com necessidades especiais devem ser integrados à comunidade regular	62.1	8.1	29.8
3 Para alcançar o mais alto nível de inclusão, é necessário que os estudantes com necessidades especiais sejam colocado em classes regulares com apoio de retaguarda	67.7	12.3	20.0
4 A colocação de alunos com necessidades especiais em classes regulares afeta negativamente o desempenho acadêmico dos alunos do ensino regular	32.4	25.5	42.1
5 Os alunos com talento acadêmico serão isolados nas salas de aula inclusivas	27.2	30.6	42.1
6 Os alunos com necessidades especiais serão beneficiados pelo programa inclusivo em salas de aula regulares	66.8	20.4	12.8
7 Estudantes com necessidades especiais têm o direito de receber uma educação nas aulas regulares	62.5	15.3	22.1

8 Os alunos com necessidades especiais não serão rotulados como 'estúpidos', 'esquisitos' ou 'desesperançados' quando colocados em salas de aula normais.	57.1	22.6	20.4
---	------	------	------

**Fonte:** Do autor.

O desenvolvimento do conceito de educação especial, atrelados aos dados supracitados, fornece críticas poderosas aos fundamentos epistemológicos sobre a exclusão e, mais recentemente, da deficiência e do conhecimento médico e da educação especial. A partir de um modelo médico de defectividade patológica individual, as práticas discursivas da educação especial procedem de visões essencializantes da normalidade e da anormalidade.

Como tal, eles representam discursos poderosos que estabelecem hierarquias daqueles que estão incluídos na vida social regular e daqueles que estão dispersos para as margens e além. No centro desses discursos estão formas particulares de conhecimento que constroem o mundo. A educação inclusiva para muitos significa simplesmente que as pessoas alteraram sua geografia, sem serem reflexivas sobre a integridade e as implicações do conhecimento.

## **Esforços de colaboração entre professores do ensino regular e do ensino especial em salas de aula inclusivas**

A tabela 2 ilustra as percepções dos professores da zona rural do Oeste do Pará em relação aos esforços de colaboração entre os professores de ensino regular e especial em uma sala de aula inclusiva. Os dados do Item 1 mostram que a maioria dos entrevistados (80%) concordou que a colaboração entre os professores de educação especial e os professores regulares é vital na implementação do programa inclusivo (Item 1).

Entretanto, quase metade (49,8%) deles afirmou que a implementação do ensino inclusivo é ineficaz (Item 2). Em termos de quem está se encarregando da sala de aula inclusiva (Item 3), 49,3% dos respondentes concordaram que o professor da sala de aula principal é o que está no comando, enquanto 34,4% dos respondentes discordaram. Além disso, a maioria dos respondentes (43,5%) concordaram que a presença de um professor de educação especial nas salas de aula regulares poderia levantar dificuldades para determinar quem realmente é responsável pelos alunos especiais (Item 4).

Finalmente, a maioria dos professores (63%) concordou que o papel do professor de educação especial é ajudar os estudantes com deficiências (Item 5). O sucesso do programa inclusivo depende, entre outros, das atitudes dos professores da sala de aula em relação às crianças com necessidades especiais (POKER, 2013).

Isto inclui a percepção dos professores em relação às habilidades de aprendizagem e a disposição dos professores para mudar a fim de satisfazer as necessidades de diferentes indivíduos.

A colaboração entre o corpo docente convencional e os professores com necessidades especiais é um fator crítico para determinar a implementação bem sucedida de um programa inclusivo. Jannuzzi (2004) sugeriu que, a fim de garantir o sucesso de um programa inclusivo, uma forma ou modo de colaboração ou cooperação entre os professores particulares deveria ser introduzida dentro do programa o mais rápido possível.

**Tabela 2.** Colaboração entre professores do ensino regular e do ensino especial.

	ITEM	CONCORDAM (%)	INCERTOS (%)	DISCORDAM (%)
1	Os professores com necessidades especiais e os professores regulares precisam de trabalhar juntos a fim de ensinar aos alunos com necessidades em salas de aula inclusivas.	80.0	6.0	14.1

2	Embora a educação inclusiva em um bom conceito, sua implementação é ineficaz devido a objeções dos principais professores da sala de aula.	49.8	28.9	21.3
3.	Os professores das salas de aula principais têm um responsabilidade para com os estudantes com especial necessidades colocadas em suas salas de aula.	49.4	16.2	34.4
4.	A presença de um professor de educação especial nas salas de aula regulares podem levantar dificuldades em determinar quem realmente é responsável pelo especial.	43.5	23.0	33.7
5	O professor de educação especial só ajuda o estudantes com necessidades especiais	63.0	11.5	25.6

**Fonte:** Do autor.

A partir dessas informações, reputa-se que a inclusão nem mesmo existe aqui como uma aparição; permanece sem ser convidada pela inércia. No entanto, faz uma aparição rara, de tipo, no pedido subsequente às instituições para garantir que os funcionários planejem e empreguem estratégias de ensino e aprendizagem que tornem a entrega do programa tão inclusiva quanto seja razoavelmente possível. A questão de quanta inclusão é razoavelmente possível; juntamente com a recomendação de que os funcionários conheçam e compreendam as implicações de aprendizagem de quaisquer deficiências dos alunos a quem ensinam, permite que a inclusão, mais uma vez, seja eliminada.

## Estratégias para melhorar a educação inclusiva

Há várias estratégias que podem ser empregadas a fim de aumentar a eficácia de um programa inclusivo. Mais da metade dos respondentes (56,6%) afirmou que os professores da sala de aula principal não têm a exposição e as habilidades para lidar com alunos com necessidades especiais (Item 1). Esta resposta contradiz a opinião de Paiva (2017) que afirmou que a exposição à população de estudantes com necessidades especiais não influencia a percepção do professor. Dentro do contexto do estudo, considera-se que a exposição à educação inclusiva é importante para que os professores entendam a forma do programa educacional, assim como para entender seu papel na implementação da educação inclusiva.

A maioria dos respondentes (78,3%) concordou que os estudantes com necessidades especiais precisam de atenção e ajuda extra em sala de aula (Item 2) e que esses estudantes foram vistos como tendo mais problemas disciplinares quando comparados com os estudantes regulares (Item 3). A falta de orientação e cooperação dos professores de educação especial e os recursos limitados no ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais (Itens 4 e 5) foram os aspectos críticos que precisam ser melhorados.

Assim, os resultados mostram que, ao lidar com os estudantes com necessidades especiais, a disposição dos professores para se adaptar e mudar é necessária para garantir que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado de acordo com as habilidades desses estudantes.

Inclusão, ao que parecia, era o ponto cego particular enunciado e negado. Como a enunciação e a negação eram parciais, a inclusão parecia ainda existir, permitindo o deslocamento da autoridade. Assim, a inclusão foi declarada como algo existente, mas permaneceu de fora, um espectador em seu próprio rastro. A inclusão é como o grafite que diz 'não me leia', uma ordem que deve ser transgredida para ser obedecida. A frequência e intensidade do processo de conjuração tem um efeito multiplicador, de modo que encontramos uma multidão de estudantes excluídos esperando por professores devidamente qualificados.

## **Caminho a seguir com a implementação atual**

Com base nos resultados do estudo, em geral, os esforços para implementar o programa inclusivo receberam uma resposta positiva por parte dos professores. Em relação a isto, as implicações e sugestões para as partes envolvidas na implementação do ensino inclusivo são discutidas.

O envolvimento ativo e o apoio dos administradores das escolas na implementação do programa de educação inclusiva é fundamental. As escolas com o apoio administrativo para a educação inclusiva demonstram um aumento significativo da conscientização a respeito do conceito de inclusão. Um estudo recente (KASSAR, 2011) sugere que os diretores das escolas têm um papel essencial na melhoria do ambiente escolar e na implementação de políticas educacionais.

Os pesquisadores demonstram as complexas relações entre o pessoal da escola e o clima escolar, e enfatizam a importância da conscientização do diretor sobre o papel do pessoal na implementação bem sucedida da inclusão.

Quando a maioria dos professores compartilha em um grupo aberto de discussão dinâmica sobre suas crenças, dificuldades, diferentes aspectos do ensino e formas de lidar com os dilemas, isto os encoraja a encontrar melhores soluções e apoio em suas dificuldades com o processo de inclusão. Além disso, quando o diretor da escola compartilha o processo de tomada de decisão com o pessoal da escola, isto contribui para uma maior responsabilidade e responsabilização educacional.

Nessa perspectiva, esta pesquisa descobriu que o programa de educação inclusiva poderia ser implementado com sucesso se o nível de competência dos professores fosse aumentado. Assim, as oportunidades de frequentar cursos relacionados ao programa de educação inclusiva têm que ser criadas, especialmente, para aqueles que não têm exposição e formação em educação especial. Ajustes para os aspectos pedagógicos podem ser treinados internamente por professores experientes para os novos professores.

O esforço em direção a um ensino colaborativo entre professores de educação convencional e de educação especial deve ser posto em prática. Indiretamente, este esforço poderia ajudar a reforçar um espírito de cooperação na implementação de uma educação inclusiva. A literatura tem mostrado que o sucesso da educação inclusiva depende, em grande medida, da vontade e da capacidade dos professores de fazer adaptações para indivíduos com necessidades especiais (MAZZOTTA, 1982).

Além disso, a pesquisa também mostra que os professores que estão conscientes da política de inclusão e, portanto, podem definir o significado pragmático da inclusão, estão mais dispostos a fazer parte da equipe de inclusão. Entretanto, numerosos estudos constataram que os professores concordam que a educação inclusiva é importante, mas muitos acham difícil de aplicar.

Especificamente, o papel dos institutos de formação de professores é muito importante. Os institutos de formação de professores devem incorporar o conceito de inclusão como parte do currículo. Muitos aspectos importantes em relação à educação especial e necessidades especiais são enfatizados ao longo de toda a duração dos cursos.

Isto inclui os aspectos da educação inclusiva. Há também cursos abertos a estudantes de outros programas que indiretamente ajudam a preparar os professores estagiários para adquirir conhecimentos em relação aos estudantes com necessidades especiais.

Como parte do programa de formação de professores, recomenda-se, portanto, que os cursos de educação dêem espaço para discussões críticas a respeito de questões e conceitos de inclusão e eficácia do ensino. Recomenda-se também que os professores estagiários tenham oportunidades estruturadas para experimentar a educação inclusiva na prática.

A exposição à observação do ensino de crianças com necessidades especiais em ambientes inclusivos é um dos componentes essenciais no processo de derrubar barreiras e construir uma atitude positiva

## Considerações Finais

Os resultados do estudo discutido neste documento revelaram que os professores podem formar percepções baseadas em uma série de fatores discretos, ou seja, como esses professores perceberam o programa de educação inclusiva, sua opinião sobre o esforço de equipe ou colaboração entre professores e como eles enxergaram as possíveis formas de melhorar os aspectos relacionados à educação inclusiva. A discussão neste documento também indicou que os professores têm uma percepção positiva em relação à implementação do programa de educação inclusiva. Entretanto, há alguns aspectos que podem ser melhorados, tais como a colaboração entre os professores do ensino regular e do ensino especial e a preparação para treinar professores regulares no manuseio e ensino de alunos com necessidades especiais. A necessidade de fornecer recursos adequados às aulas de educação inclusiva nunca foi tão crítica. Além disso, deveria haver um esforço crescente na promoção de programas de educação inclusiva para o público, bem como para as partes interessadas.

## Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar. (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; VIEGAS, Luciene Torezan. Reconfiguração da Educação Especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0429.pdf>. Acessado em: 27 jul. 2021.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Inclusão Escolar**: equívocos e resistência: uma história de reis, príncipes, monstros, cachorros, leões, meninos e meninas. 2012. 282 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

COQUI, Alexandre Dijan; SANTOS, Douglas Manoel Antônio de Abreu Pestana dos. Entre o descritível e o interpretável com base na ideologia inconsciente do discurso. **Revista Educação Pública**, v. 22, nº 9, 15 de março de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/9/entre-o-descritivel-e-o-interpretavel-com-base-na-ideologia-inconsciente-do-discurso>.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A produção científica sobre a História da Educação Especial no Congresso Brasileiro de Educação Especial (2016-2018): Proposições para um balanço historiográfico. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v.7, n. 15, p. 6-29, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9887>. Acesso em: 25 jun. 2021.

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

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista–Bahia –Brasil, v. 16, n. 43, p. 406-429, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822/5236>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FRIGHETTO, Daiane; ZORZI, Fernanda; KURMANN, Karine. Educação inclusiva ou excludente? **REMAT**, Caxias do Sul, v. 1, n. 2, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/335440507\\_Educacao\\_inclusiva\\_ou\\_excludente/link/5d65cfc2299bf1f70b123f99/download](https://www.researchgate.net/publication/335440507_Educacao_inclusiva_ou_excludente/link/5d65cfc2299bf1f70b123f99/download). Acesso em: 01 ago. 2021.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. Disponível em: [scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=pdf&lang=pt](http://scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 27 jul. 2021.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/Educar-em-revista-2011.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

PAIVA, Carla de. **O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado**. 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

POKER, Rosimar Bortolini et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SANTOS, Keisyani Silva; MENDES, Eniceia Gonçalves. Uma Análise da Produção Recente acerca da História da Educação Especial no Brasil. In: **ANAIS DO 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2016, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/uma-analise-da-producao-recente-acercada-historia-da-educacao-especial-no-brasil>. Acessado em: 05 de julho de 2021.

SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos. Possibilidades e tensões da tecnologia no ensino do aluno autista. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 18, 17 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/possibilidades-e-tensoes-da-tecnologia-no-ensino-do-aluno-autista>.

SANTOS, D. M. A. de A. P. (2022). Tempos fluidos com lembranças em conta gotas. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, 9(1), 126–129. <https://doi.org/10.47456/simbitica.v9i1.38304>.

SILVA, André Ribeiro da; MORAES, Jackeline Fátima de. A educação inclusiva e seus obstáculos na instituição escolar. **Revista do CEAM**, Brasília, v.5, n.2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/20241/24466>. Acesso em: 09 jul. 2021.

Recebido em 15 de março de 2022  
Aceito em 22 de abril de 2022