

DEMANDAS E DESAFIOS DE REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A PROMOÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO¹

DEMANDS AND CHALLENGES OF PUBLIC BASIC EDUCATION NETWORKS FOR THE PROMOTION OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE

Helena Venites Sardagna²

<https://orcid.org/0000-0002-6175-9542>

Rejane da Silveira Sevel³

<https://orcid.org/0000-0002-9273-0785>

Tatiana Luiza Rech⁴

<https://orcid.org/0000-0001-7777-6454>

Resumo:

O presente artigo descreve resultados da pesquisa que buscou identificar demandas e necessidades de redes públicas de Educação Básica de municípios de duas regiões do Rio Grande do Sul (Serra e do Alto do Jacuí), para a promoção do Atendimento Educacional Especializado, como apoio à inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas de ensino. Participaram oito gestores pertencentes a cinco municípios dessas regiões. A metodologia foi de abordagem qualitativa e descritiva, e buscou inspiração na análise do discurso foucaultiana. Os resultados evidenciam que tanto os gestores escolares quanto os municipais estão em constante busca por aprimorar estratégias para efetivar a inclusão e atender às diretrizes, bem como às expectativas das suas comunidades. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado de diferentes formas pelas redes e/ou escolas, seja por meio de Salas de Recursos Multifuncionais ou por espaços centrais que podem ser identificados como Centros de AEE. Entretanto, esse serviço de apoio não abrange a totalidade do público que dele necessita. As instituições participantes buscam parcerias intersetoriais públicas e comunitárias para atender às suas demandas.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Governamentalidade; In/Exclusão.

Abstract:

¹ A pesquisa contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório/RS, Brasil.

³ Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, São Francisco de Paula/RS, Brasil.

⁴ Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Cruz Alta/RS, Brasil.

This article describes the results of research that sought to identify demands and needs of public Basic Education networks in municipalities in two regions of Rio Grande do Sul (Serra and Alto do Jacuí), for the promotion of Specialized Educational Assistance, as a support for inclusion of people with disabilities in education systems. Eight managers from five municipalities in these regions participated. The methodology used a qualitative and descriptive approach, and sought inspiration in Foucaultian discourse analysis. The results show that both school and municipal managers are constantly looking to improve strategies to implement inclusion and meet the guidelines, as well as the expectations of their communities. Specialized Educational Assistance (AEE) is offered in different ways by networks and/or schools, either through Multifunctional Resource Rooms or through central spaces that can be identified as AEE Centers. However, this support service does not cover the entire population that needs it. Participating institutions seek public and community intersectoral partnerships to meet their demands.

Keywords: Specialized Educational Service; Inclusive education; Governmentality; In/Exclusion.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio previsto na legislação brasileira que tem por objetivo promover a inclusão das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nos espaços educacionais (BRASIL, 1996, 2008, 2015). A política educacional em vigência traz diretrizes e orientações aos sistemas de educação do país, para que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam ingressar e permanecer na escola, contando com os serviços de apoio.

Embora os documentos atuais sugiram a terminologia “Pessoa com Deficiência (PcD)”, optamos por não utilizar esse termo, uma vez que tanto na definição social quanto na definição clínica, o dicionário de língua portuguesa traz o acento na “falta, carência” ou na “insuficiência ou ausência” do sujeito. Portanto, o sentido do termo designa o cunho faltoso da deficiência, o que problematizamos. Assim, aliamos-nos a Romañach e Lobato (2007), quando argumentam:

Por que um novo termo? Sabemos que palavras ou termos estão associados a ideias e conceitos, e que essa correspondência não é aleatória, mas representam valores nomes culturalmente aceitos do objeto a ser nomeado. Esses valores são transmitidos no tempo usando palavras como veículo. Com o tempo, se quisermos mudar ideias ou valores não teremos escolha a não ser mudar as palavras que os sustentam e lhes dão vida. (ROMAÑACH; LOBATO, 2007, p. 1 – tradução nossa).

Outros estudos contribuem com essa discussão, problematizando designações que denotem discriminação pelo desempenho funcional (BONDAN; WERLE; SAORÍN, 2022). Eles evidenciam que a deficiência é um conceito em evolução que resultou da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras que dificultaram ou impediram a sua participação efetiva na sociedade. Molina Saorín (2017 apud BONDAN; WERLE; SAORÍN, 2022, p. 444), ao defender o modelo social em detrimento do modelo médico, afirma que “não tem a ver com o déficit fisiológico, senão com todas as estruturas sociais e contextos de convivência que produzem a sua existência no sentido amplo”. Assim, torna-se mais coerente referir-se a estudante com diversidade funcional ou com necessidades específicas. Este último termo é mencionado no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (BRASIL, 2008); todavia, propomos empregar o conceito “necessidades educacionais específicas” por entender que este contempla melhor a relação das práticas inclusivas na escola.

A Educação Inclusiva vem sendo defendida no Brasil e constituindo discursos que marcaram o campo da educação, mais especificamente a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que assegura a educação como um direito e prevê a oferta do AEE. Foi na década de 1990 que presenciamos uma mudança mais acentuada nos regulamentos legais do país, especialmente por ser o Brasil signatário da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (UNICEF, 1990), e da Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994). Tais documentos servem de referência para a legislação posterior, não apenas no campo da educação, mas em âmbito social.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi lançada em 2008, após a participação do Brasil em mais um protocolo internacional, assinado em 2007: a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tal Convenção motivou o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009). A PNEE–PEI objetiva “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, prevendo ainda “aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]” (BRASIL, 2008, p. 14). Figura como uma das garantias a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, como um marco para a perspectiva inclusiva escolar e social.

No que tange à inclusão escolar, percursos legais foram sendo forjados, ao longo da segunda metade do século XX, com vistas a assegurar a participação escolar e a aprendizagem das pessoas com necessidades específicas (SARDAGNA, 2013). Nesse sentido, o conjunto de práticas constitui um discurso inclusivo que foi ganhando espaço e se consolidando nas últimas décadas — e pode-se dizer que se tornou um “imperativo de Estado” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 110). Todavia, muito embora consideremos a importância de unir esforços para concretizar práticas inclusivas, propomos também problematizar constructos sociais que instituíram tempos e espaços que acabaram por categorizar e classificar os sujeitos “a corrigir”.

Assim, entendemos a própria legislação como parte do conjunto de dispositivos que regulamentam e regulam — tanto as instituições quanto os sujeitos e, por sua vez, a sociedade — na proeminência das políticas de educação. A inspiração em Foucault (2008) nos ajuda a relacionar as políticas educacionais com a noção de biopolítica, em um contexto no qual agem forças como se fossem fenômenos naturais sobre a população, por intervenções de poder, regulando natalidades, longevidades, etc.

O referencial que embasa o presente estudo permite compreender os movimentos da inclusão escolar “[...] como potentes estratégias biopolíticas, que buscam garantir a segurança das populações, por meio da diminuição do risco social” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 82). Nessa esteira, compreendemos a inclusão escolar como decorrente das classificações advindas das invenções datadas e localizadas num contexto histórico, na Modernidade, quando se perseguia uma ordem social. Almejava-se uma população docilizada e homogênea, de modo que aqueles que não atendiam aos parâmetros dessa “ordem” eram categorizados como os anormais, o indivíduo a corrigir (FOUCAULT, 2001).

As práticas de condução da população, tendo em vista parâmetros e métricas tidos como “naturais”, por serem extraídos das médias aplicadas à própria população, têm relação com o que Foucault (2008) denominou de governamentalidade: “a maneira como se conduz a conduta dos

homens’ servindo assim como ‘grade de análise para as relações de poder’ em geral” (FOUCAULT, 2008, p. 532). Logo, ao buscar inspiração nos estudos foucaultianos, estamos concordando que as práticas e suas concepções têm uma gênese na história, um a priori histórico que permite compreender acontecimentos no seu caráter de invenção de significados, que repercutem no nosso tempo como se fossem elementos naturais. “Se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente [...]’” (FOUCAULT, 1984, p. 17–18).

Nessa perspectiva, as políticas inclusivas direcionadas ao “público-alvo” da Educação Especial mobilizam uma multiplicidade de estratégias necessárias à efetivação da inclusão escolar no ensino regular (BRASIL, 2008). Tais condições contemplam as questões estruturais, arquitetônicas, pedagógicas, formativas e intersetoriais, a acessibilidade dos transportes, entre outros.

A PNEE–PEI passou a vigorar a partir de janeiro de 2008, pelas Portarias nº 555, de 05 de junho de 2007, e nº 948, de 09 de outubro de 2007 (BRASIL, 2008). Estudos exploratórios indicam que, passada mais de uma década desse documento orientador aos sistemas de ensino, a proposta do AEE como serviço de apoio à inclusão não está totalmente implementada em alguns municípios (BARBOSA, 2019; OSÓRIO e SARDAGNA, 2020; ÁVILA e SARDAGNA, 2021; FREIBERGER e SARDAGNA, 2021). Os estudos também apontam que há outras demandas básicas para a garantia de qualidade à educação da pessoa com deficiência e aos serviços de apoio como o AEE, que estão relacionadas com acessibilidade curricular, capacitação de docentes e até barreiras atitudinais.

Sem desconsiderar que existem demandas para efetivar as políticas inclusivas ou a sua importância, é relevante discutir sobre um paradoxo em relação à inclusão versus exclusão, na medida em que propomos não tomar os acontecimentos como fatos, mas como invenções que criam o que narram, numa perspectiva da análise do discurso em Foucault (2002). Essa noção sugere aliarmo-nos ao que Lopes e Fabris (2013) discutem acerca da noção de in/exclusão, concordando que não se trata de polos dicotômicos, pois há potência na mudança cultural, ao mesmo tempo em que há tensão nesses polos.

[...] Por que falar de inclusão e de exclusão como duas palavras não é mais suficiente para a leitura e a problematização do vivido no presente? In/Exclusão seria uma proposta conceitual que permite ler o caráter das relações vividas em nosso tempo? Por que é fundamental submeter a noção de inclusão a uma crítica radical? O que caracteriza a inclusão pelo viés da educação especial e pelo viés da educação inclusiva?. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 7).

Nosso exercício é pensar nos processos de in/exclusão, pois não se trata de plenitude em nenhum dos polos, nem de alertar sobre os perigos que a exclusão pode gerar, mas sim de compreender essa díade no contexto de invenções dos espaços institucionais que pretenderam normalizar a sociedade, desde a Modernidade, principalmente por volta dos séculos XVII e XVIII. As práticas de in/exclusão acabam por relacionar-se com as práticas curriculares e seus desdobramentos, como os serviços de apoio (por exemplo, o AEE), os quais se operam por meio de diversas práticas de normalização na escola.

O currículo escolar — e, por conseguinte, o AEE — atua como regulador e normalizador, ao incidir sobre os sujeitos com necessidades educacionais específicas, por meio de estratégias

vinculadas a parâmetros de aprendizagem. Pensando pela via da biopolítica, tanto as orientações advindas dos sistemas de ensino pelas diretrizes quanto as estratégias elencadas pelos docentes são parte do conjunto que compõe as políticas para dirigir a população; sendo assim, normalizam-na.

A pesquisa geradora do presente artigo está vinculada a um projeto mais amplo que estuda o contexto educacional sul-rio-grandense com o intuito de levantar informações no sentido de compreender os processos in/exclusivos nos municípios do estado. A partir desses estudos, uma das finalidades é criar programas de qualificação, bem como estabelecer vínculos de formação docente com as redes de ensino participantes.

Este estudo discute resultados da pesquisa que teve o objetivo de identificar demandas e necessidades de redes públicas de Educação Básica de cinco municípios do Rio Grande do Sul, da região da Serra e da região do Alto do Jacuí, para a promoção do Atendimento Educacional Especializado como apoio à inclusão de pessoas com deficiência. Para atingir o objetivo, foram empreendidos dois movimentos principais: conhecer as diretrizes de Projetos Político-Pedagógicos dos sistemas públicos de ensino nos municípios participantes, e elencar desafios para a perspectiva inclusiva nos contextos estudados, contribuindo com os processos de qualificação de docentes dos sistemas de ensino dos cinco municípios referidos.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem adotada é qualitativa, do tipo descritiva, considerando que a maior preocupação é com o processo, e não com o resultado em si. Conforme Minayo (2002), essa abordagem estuda uma realidade que não pode ser quantificada, já que trabalha com um “universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22).

Nesse processo, o pesquisador aprofunda-se nos significados das ações e nas relações humanas, com a intenção de produzir conhecimentos sobre o contexto pesquisado, identificando especificidades, sem a intenção de fazer generalizações. Assim, a análise do discurso é pertinente para o exercício analítico, não a empregando no aspecto linguístico, mas como forma de elencar jogos e estratégias relacionados com “os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo um conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (FOUCAULT, 2002, p. 39).

As questões fechadas indagaram sobre atuação, tempo e formação. As questões abertas geraram perguntas semiestruturadas envolvendo os seguintes aspectos: proposta de inclusão e de oferta do AEE; políticas inclusivas das mantenedoras; práticas identificadas e serviços de apoio para a inclusão; demandas das instituições para o AEE; políticas e práticas de formação inicial e continuada de docentes para a inclusão.

Os sujeitos participantes são gestores de Secretarias de Educação e de escolas públicas que aceitaram o convite, respondendo questões por meio de formulário eletrônico com perguntas fechadas e abertas. O convite foi estendido a dez municípios, dos quais cinco não deram retorno.

Da região do Alto do Jacuí, obteve-se o retorno de representantes dos municípios de Cruz Alta e Panambi. Já da região serrana, participaram representantes de São Francisco de Paula, Nova Petrópolis e Canela. No total, oito gestores responderam ao instrumento de coleta: cinco gestores

de escolas, pertencentes a quatro municípios, e três gestores de Secretarias de Educação, pertencentes a três municípios. O Quadro 1 resume os municípios participantes de cada região e seus respectivos representantes.

Quadro 1 – Municípios participantes.

Região	Município	Função do representante
Alto do Jacuí	Cruz Alta	Profissional da Secretaria de Educação
	Cruz Alta	Gestor Escolar
	Panambi	Gestor Escolar
Serra	Canela	Profissional da Secretaria de Educação
	Canela	Gestor Escolar
	Nova Petrópolis	Gestor Escolar
	São Francisco de Paula	Profissional da Secretaria de Educação
	São Francisco de Paula	Gestor Escolar

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados qualitativos indicam que os gestores participantes atendem ao que está previsto na legislação quanto à oferta do AEE aos seus estudantes, mas mostram também demandas de aspectos que precisam ser supridos ou aprimorados. Tais aspectos estão relacionados a espaços de atendimento, carência de profissionais para o AEE, planejamento e estratégias pedagógicas, qualificação de profissionais por meio de espaços formativos, assim como combate a barreiras atitudinais.

Os dados obtidos foram descritos, tabulados e analisados, formando eixos apresentados em duas seções, constituídas pelo olhar do conjunto de signos presentes nas respostas, que contribuem para constituir, proliferar e fixar discursos. Para Foucault, os sujeitos falam a partir de rituais discursivos que definem o que falam, estabelecendo inclusive seus papéis na distribuição do discurso. O exercício de análise leva em conta “as regularidades discursivas através das quais elas se formam” (FOUCAULT, 2002, p. 66). Sob essa inspiração, os fenômenos foram analisados com foco nas práticas pedagógicas elencadas e na aproximação crítica da experiência estudada.

As etapas da pesquisa foram desenvolvidas na sequência a seguir:

- 1) Exploração: estudo da literatura do tema e convite/apresentação da pesquisa às Secretarias e escolas públicas.
- 2) Investigação: instrumento de pesquisa (roteiro de questões semiestruturadas) a ser respondido por membros da gestão da educação local e das equipes diretivas das escolas participantes.
- 3) Descrição: tabulação, sistematização e categorização dos dados em planilhas, tabelas e gráficos.

4) Análise: exercício de análise dos dados sistematizados e devolução às instituições participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão organizados em dois eixos, gerados pelo exercício analítico, priorizando os diferentes públicos: gestores escolares e gestores municipais.

GESTORES ESCOLARES

Para este eixo, considerou-se a participação de cinco gestores escolares, sendo três diretores da região da Serra Gaúcha e dois diretores da região do Alto do Jacuí, conforme descrito no Quadro 1. Todos os gestores possuem Licenciatura em alguma das seguintes áreas: Matemática, Letras, Educação Física, Educação Especial, Normal Superior. Destes, três têm Pós-Graduação na área da Educação.

Quanto ao atendimento à proposta de Educação Inclusiva, todos responderam que suas escolas têm proposta inclusiva, com matrícula de alunos considerados incluídos. As especificidades citadas para demarcar a diversidade atendida são deficiência intelectual, autismo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiência visual, deficiência física e deficiência múltipla. Sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), das cinco escolas, quatro têm a previsão da perspectiva inclusiva no respectivo documento, e uma informou que o PPP está em elaboração.

Ao mencionar o tipo de serviço de apoio que a escola oferece para a proposta de Educação Inclusiva, todos os gestores informam que contam com o serviço de apoio AEE, o que é feito por meio de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em três escolas. Os municípios de Canela e Panambi contam ainda com atendimentos em Centros de AEE em uma escola. Também são citados serviço de monitoria por uma escola de Cruz Alta e apoio por meio de tecnologia assistiva pela escola de Canela.

As escolas informam que possuem SRM para a oferta do AEE como serviço de apoio, destacando os critérios para designar o professor que atua nesse espaço. Das cinco escolas, três afirmam que o professor de AEE precisa ter formação na área da Educação Especial ou do AEE; uma das escolas não tem SRM no local, mas oferece o serviço de apoio em um Centro de AEE. Outro representante gestor diz que a designação não é feita na escola, e sim na Secretaria de Educação.

Sobre o questionamento se há outros espaços de atendimento para os alunos com deficiência, o gestor da escola de Canela menciona que há ofertas em outras escolas da Rede, também no Centro de AEE, assim como redes de serviço de duas importantes associações que atuam para garantir os direitos das pessoas com diversidade funcional. Esse município conta ainda com o apoio da rede de saúde municipal. O gestor da escola de São Francisco de Paula aponta outras estratégias de adequação na própria escola, enquanto os demais gestores (de três escolas) citam somente o AEE ofertado por meio da SRM.

Como se percebe, há uma mobilização das instituições por oferecer os serviços de apoio, em especial o AEE, por meio de sala de recursos ou centro de AEE, o que atende à prerrogativa das políticas educacionais vigentes. A aprendizagem é o que mobiliza a criação de estratégias nos espaços escolares, o que faz emergirem novos desafios para a inclusão. Ao problematizar a aprendizagem no atual contexto, Loureiro (2017, p. 170) traz que “[...] além da emergência da noção de aprendizagem, as suas derivações, como autoaprendizagem e a aprendizagem permanente, adquirem cada vez mais centralidade nos discursos acerca da educação”.

Quanto à relação do professor do AEE com o professor da sala comum, três escolas declaram que organizam momentos de trocas de experiência e diálogo sobre o trabalho e os atendimentos. Outra escola cita que essa relação se dá pelo “matriciamento”, ou seja, com propostas de intervenção compartilhadas com diferentes profissionais, não mencionando a troca com a sala comum propriamente dita.

Sobre a formação específica para tratar da temática da inclusão (grupos de estudo, cursos, palestras) e a forma de participação quanto a periodicidade, horário e modalidade, as escolas de Cruz Alta e de São Francisco de Paula informam que as formações são trimestrais e semestrais. Já o representante da escola de Canela afirma que há formação, quando possível, para “os professores da rede, os quais atendem diretamente os estudantes público do AEE [...] Acontece conforme calendário da Secretaria de Educação, hora atividade (semanal) e outros de iniciativas diversas” (GESTOR ESCOLAR CANELA, 2022). Sobre a participação dos docentes da escola em momentos de qualificação, o representante do município de Nova Petrópolis declara: “somente as formações que estão ocorrendo pela Secretaria de Educação” (GESTOR ESCOLAR NOVA PETRÓPOLIS, 2022). Já na escola do município de Panambi, foi respondido que “há formação para os auxiliares de educação” (GESTOR ESCOLAR PANAMBI, 2022).

São visíveis os movimentos das escolas por promover espaços formativos e, assim, fortalecer docentes e constituir possibilidades de alcançar supostos pontos de chegada (ou o mais próximo deles), estabelecidos pelos currículos escolares aos alunos, no que diz respeito à aprendizagem. Nesse sentido, são movimentos que articulam práticas normalizadoras na escola — o que não significa que as estratégias empreendidas não tragam benefícios. Para além disso, essa problematização nos permite evidenciar outras produções, de sujeitos, de concepções, de interações, além da expectativa de sujeitos pensados nas propostas pedagógicas.

Ao informar sobre outras parcerias com as quais a escola conta para a promoção da Educação Inclusiva, o representante de Cruz Alta cita órgãos de saúde mental e social; já as cidades de Panambi e Nova Petrópolis indicam associações de pais, como APAE. O gestor escolar de Canela menciona um espaço de atendimento da comunidade e a associação de pais e comunidade. O gestor escolar de São Francisco de Paula, por sua vez, cita parcerias com associações de pais e de pessoas com diversidade funcional.

Os gestores escolares participantes apontam alguns aspectos que identificam como dificuldades para a promoção da Educação Inclusiva. O representante de Cruz Alta salienta a falta de monitores, enquanto o de Panambi alega que “dentro da sala muitas vezes é complicado para o professor (junto dos demais alunos) acompanhar e desenvolver o crescimento” (GESTOR ESCOLAR PANAMBI, 2022), principalmente nos anos finais, quando se percebem grandes diferenças na aprendizagem. Ele acrescenta que se precisa ter planejamento diferente, ou seja, um

plano curricular flexível às especificidades de aprendizagem do indivíduo. O gestor escolar do município de Canela cita que há “resistência por pensar primeiro na ‘deficiência’ e não no direito da pessoa com necessidades educativas especiais” (GESTOR ESCOLAR CANELA, 2022). Já o gestor escolar de Nova Petrópolis informa que não identifica nenhuma dificuldade. O gestor escolar de São Francisco de Paula menciona que “a diversidade de deficiências em uma mesma sala dificulta um pouco, mas a cada dia os professores vêm se descobrindo capazes de trabalhar e ensinar a todos” (GESTOR ESCOLAR SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2022).

Um dos pontos de preocupação está nos operadores pedagógicos que se fazem presentes quando a diversidade se torna um entrave para “ajustar o discente”. Essa é uma constante nas instituições de ensino em geral, pois historicamente estas se utilizaram de testagens, treinamentos, avaliações das capacidades, entre outras estratégias referenciadas em parâmetros homogeneizadores. Esses são mecanismos que contribuem para as práticas de governo, na perspectiva de Foucault (2002).

Em relação a demandas para a promoção da Educação Inclusiva, os gestores escolares trazem algumas considerações. O gestor da escola de Cruz Alta cita a necessidade de mais monitores para auxiliar as turmas com alunos incluídos. O gestor da escola de Canela apenas assinala que “há demanda”, sem identificar qual. O gestor escolar de Nova Petrópolis acredita que “teria que ter um profissional atualizado para o AEE” (GESTOR ESCOLAR NOVA PETRÓPOLIS, 2022). Já o gestor de São Francisco de Paula alega que uma das maiores demandas para hoje “seria incluir Libras e Braille no currículo ou contexto escolar” (GESTOR ESCOLAR SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2022).

Ao serem questionados sobre mais algum destaque, dois gestores escolares se manifestaram. O gestor escolar de Panambi salienta que existe “falta de formação dos profissionais, professores para se ver crescimento dos alunos incluídos. Muitas vezes os professores se sentem de mãos amarradas” (GESTOR ESCOLAR PANAMBI, 2022). Já o gestor escolar de São Francisco de Paula ressalta que a inclusão deve “ser um trabalho em conjunto com família, escola, professores, rede e secretaria da saúde”.

Observa-se que as cinco escolas atendem às diretrizes legais para a perspectiva inclusiva, com a oferta de serviços de apoio, conforme preconizam as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio das alterações na Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013). Por outro lado, percebe-se que algumas escolas ainda estão em processo de consolidação da proposta de Educação Inclusiva e da oferta do AEE, pois dependem de outros espaços, como Salas de Recursos Multifuncionais em outra escola ou em um Centro de AEE.

Considerando o ponto de vista de estudiosos da gestão escolar, vale trazer o que Lück (2009) assinala sobre as dimensões da gestão do trabalho educacional, apesar da perspectiva distinta daquela adotada neste estudo. O olhar do gestor articula dimensões que vão desde as áreas de conhecimento fundamentais até a relação com o contexto macropolítico, que envolve as políticas educacionais e seus desdobramentos na legislação. “As diretrizes educacionais norteadoras dos diferentes níveis e modalidades de ensino, os princípios e processos de aprendizagem, a compreensão de como os alunos aprendem, fazem parte desse acervo de conhecimentos” (LÜCK, 2009, p. 128).

Os regulamentos legais estão imbricados em discursos imperativos da inclusão, que, em nome da abertura e da acolhida ao outro, dirigem e regulam a sua conduta, sendo esse processo legitimado pelos campos de saberes. As práticas de gestão estão aliadas a esse processo, ao agir na condução das práticas de in/exclusão social e escolar, que, no contexto da governamentalidade em Foucault (2008), têm por finalidade atingir o maior número de sujeitos.

GESTORES MUNICIPAIS

Dos três gestores municipais participantes, todos atuam em Secretarias de Educação, que são mantenedoras de redes municipais de ensino nos seus municípios. As funções que os participantes desempenham estão listadas no Quadro 2.

Quadro 2- Gestores municipais

Município do Gestor	Função exercida	Formação acadêmica
Cruz Alta	Coordenador Pedagógico	Graduação em Ciências e em Letras Libras; Especialização em Educação Matemática e em Atendimento Educacional Especializado
Canela	Coordenador das Escolas de Ensino Fundamental, EJA e Educação Especial	Licenciatura e Pós-Graduação em Gestão Escolar
São Francisco de Paula	Coordenador Pedagógico	Graduação e Mestrado em Letras

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação à questão sobre matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial nas redes de ensino, todos responderam positivamente quanto ao ingresso e à permanência. Em Cruz Alta, há em torno de 100 alunos identificados como “incluídos”, sendo que em maior número estão os alunos com Transtorno do Espectro Autista (GESTOR MUNICIPAL CRUZ ALTA, 2022). Já em Canela, foi informado que há cerca de 130 alunos com diversas deficiências, sendo as mais frequentes “Transtorno do Espectro Autista, atraso no desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem” (GESTOR MUNICIPAL CANELA, 2022). Em São Francisco de Paula, foi informado que são “39 alunos com deficiência intelectual e autismo” (GESTOR MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2022).

Sobre as diretrizes das Secretarias para a proposta inclusiva, os gestores de Cruz Alta e de Canela informam que há normativa municipal para as redes. Já o gestor de São Francisco de Paula cita que o município segue “as normativas federais, como a LDB, a Política Nacional de Educação Especial (Decreto 10502/2020), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015), bem como a Resolução nº 001/2021, do Conselho Municipal de Educação” (GESTOR MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2022).

Observa-se que as referidas gestões municipais buscam estabelecer relações entre as políticas educacionais e suas diretrizes, com a prática pedagógica na escola; ao mesmo tempo, são desafiadas pela complexidade que envolve a dimensão de gerir uma rede de ensino. Nesse sentido, também numa perspectiva distinta da discussão do presente texto, Paro (2010) enfatiza que a gestão de uma escola envolve muito mais do que a preocupação com o conhecimento. “Entretanto,

muito mais que isso, educar envolve uma relação política entre sujeitos empenhados na construção de personalidades” (PARO, 2010, p. 772).

Quanto aos serviços de apoio ofertados pelas mantenedoras, o gestor municipal de Cruz Alta informa que oferece para a rede o “atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, e o Núcleo de apoio educacional” (GESTOR MUNICIPAL CRUZ ALTA, 2022). Já o gestor do município de Canela informa que oferece “formação para os professores que atendem estes estudantes, [Centro de atendimento integral], equipe especializada para ajudar no atendimento a estes alunos, flexibilização curricular” (GESTOR MUNICIPAL CANELA, 2022). O gestor de São Francisco de Paula informa que dispõem de:

[...] profissional do AEE (professora com formação e experiência na área), bem como com o trabalho de uma Psicóloga da Secretaria Municipal de Educação que faz as devidas intervenções de apoio, principalmente aos professores, no que tange às orientações sobre o trabalho realizado em sala de aula. (GESTOR MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2022).

Sobre a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais para o AEE, o gestor de Cruz Alta informa que a cidade conta com 15 salas, enquanto o gestor de Canela cita que conta com 13 salas, além do Centro de Atendimento Integral, bem como parcerias para atendimentos nas associações de pais e comunidade. Traz ainda as parcerias com a rede de saúde do município. Já o gestor municipal de São Francisco de Paula informa que conta com uma sala, localizada em uma escola, “porém o atendimento se estende aos demais alunos da rede, mediante organização de agenda de atendimento” (GESTOR MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2022).

As ações informadas evidenciam o papel de grande responsabilidade das mantenedoras para viabilizar e tornar concretas as políticas educacionais inclusivas e, ao mesmo tempo, manter atenção às práticas curriculares e às flexibilizações necessárias aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Por outro lado, observamos que a tônica das estratégias está nos marcadores dos sujeitos que necessitam do olhar dos especialistas e de outros serviços que vão contribuir para posicionar os estudantes em relação às métricas curriculares. Estes são classificados por binarismos como aprendeu/não aprendeu, atingiu/não atingiu, entre outros marcadores, com vistas às suas especificidades no processo de aprendizagem.

Relacionamos essas práticas à noção de in/exclusão, que está ligada às formas contemporâneas de inclusão e de exclusão. Conforme Veiga-Neto e Lopes (2011), trata-se de uma operação que não opõe inclusão à exclusão, mas as articula de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito de sua subjetividade.

Quanto aos critérios de seleção para designar profissionais para os espaços de oferta do AEE, o gestor de Cruz Alta informa que é considerada a formação na área. Já no município de Canela, o gestor menciona que é exigida a “formação específica em Educação Especial” (GESTOR MUNICIPAL CANELA, 2022). Em relação ao município de São Francisco de Paula, foi informado que não há um profissional nomeado em concurso para ocupar tal função, porém “está sendo providenciada a criação [da vaga] para constar no próximo concurso quando vir a ocorrer” (GESTOR MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2022). Contudo, esse gestor salienta que oferece o trabalho “via desdobramento, a uma professora que integra o quadro de servidores e tem formação na área de AEE e acentuada experiência junto à Educação Inclusiva. Essa

profissional trabalha 40h semanais na sala multifuncional” (GESTOR MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2022).

Em relação à capacitação específica para tratar da temática da inclusão (grupos de estudo, cursos, palestras), o gestor municipal de Cruz Alta assinala que são ofertados momentos de formação “quando possível os professores da rede, os que atendem diretamente os estudantes público do AEE. Acontece conforme calendário da Secretaria de Educação, hora atividade (semanal) e outros” (GESTOR MUNICIPAL CRUZ ALTA, 2022). Já o gestor do município de Canela informa que “os eventos ocorrem mediante organização da Secretaria, tendo, também, apoio do Sistema Aprende Brasil que fornece o material didático a toda a rede de ensino e oferta cursos on-line e palestra abordando também a Educação Inclusiva” (GESTOR MUNICIPAL CANELA, 2022), salientando ainda que “outras ações são pontuais, organizadas pela própria Secretaria de Educação”. Em relação ao município de São Francisco de Paula, destacam-se as parcerias no município e reforça-se a ação “de forma intersetorial entre as secretarias, com a universidade” (GESTOR MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2022). O gestor frisa ainda: “vale ressaltar a criação (via lei 3669/2021) da Semana Municipal da Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades e Superdotação, que ocorrerá no mês de setembro, cuja edição inclui, também, curso de formação para os professores da rede de ensino” (GESTOR MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2022).

O gestor municipal de Cruz Alta informa que o trabalho ocorre “de forma intersetorial entre as secretarias, com a universidade” (GESTOR MUNICIPAL CRUZ ALTA, 2022). Nessa mesma direção, o gestor municipal de São Francisco de Paula também enfatiza que o trabalho intersetorial tem sido potente para a inclusão. Já o gestor de Canela informa que conta com “a Rede de Saúde do Município, Equipe que atendem na APAE do Município” e associação de pais (GESTOR MUNICIPAL CANELA, 2022).

Nesse sentido, a gestão da inclusão busca parcerias com outras entidades para atingir metas, cumprir responsabilidades e prerrogativas legais, assim como promover a qualificação dos docentes. Observamos que se constitui uma mútua regulação entre gestores (das instâncias municipais e escolares), docentes e comunidades, para produzir e legitimar discursos sobre a inclusão que, segundo Lockmann (2019), fazem mais do que divulgar informações sobre as escolas ou sobre o trabalho docente e a proposta inclusiva. Para a autora, esses discursos “realizam processos de subjetivação nos sujeitos, fazendo-os desenvolverem um tipo de governo que incide sobre seus próprios corpos, almas, pensamentos e comportamentos” (LOCKMANN, 2019, p. 179). Sobre o processo de subjetivação, Foucault (2003) enfatiza que os sujeitos, ao se subjetivarem, são também produtores de saberes.

Ao serem questionados sobre alguma dificuldade/facilidade para a promoção da Educação Inclusiva, os gestores fazem destaques. O gestor de Cruz Alta menciona:

[...] algumas dificuldades, por exemplo: falta de acolhimento dos professores, falta de comprometimento das famílias, resistência na aceitação de modificação de planejamento pelos professores, laudos equivocados, interferência de médicos na orientação de como a escola deve proceder, falta de monitores que queiram trabalhar com esse público. (GESTOR MUNICIPAL CRUZ ALTA, 2022).

Já o gestor de Canela destaca a “resistência por parte de alguns professores quando recebem um aluno de inclusão, por não saber lidar com a situação” (GESTOR MUNICIPAL CANELA,

2022). O representante da rede de São Francisco de Paula também mostra preocupações nessa direção, ao informar que “ainda se percebe a dificuldade que alguns professores têm para fazer os planejamentos pedagógicos voltados aos alunos que estão em processo de inclusão. Para isso, o apoio da Coordenação Pedagógica é fundamental” (GESTOR MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2022).

Fica evidente a tensão gerada quando docentes não atendem às expectativas das mantenedoras, ou seja, quando são identificadas “falhas” nos processos de condução/controle das condutas dos docentes, os quais também são responsáveis pela inclusão. Esses desdobramentos estão no bojo das práticas de governo.

Tais práticas constituem saberes sobre os sujeitos e normas que permitem contrastá-los e posicioná-los de distintas formas. Elas atingem tanto aqueles que são alvo das práticas ditas inclusivas (sejam discentes ou docentes) quanto aqueles que sofrem, por extensão, seus impactos (toda a sociedade alvo de campanhas biopolíticas para mudança cultural). (LOPES, 2019, p. 23).

Quanto às demandas para a efetivação de uma proposta de Educação Inclusiva na escola e para o AEE, os gestores municipais de Cruz Alta e de Canela informam que há demandas, mas não especificam quais. Já o gestor municipal de São Francisco de Paula traz algumas especificidades.

[...] a alta demanda de alunos com deficiência, autismo e/ou transtorno de aprendizagem exige da rede a criação de estratégias para fins de fazer acontecer a inclusão, e a isso é importante asseverar a contratação de monitores que possam acompanhar os estudantes em sala de aula, auxiliando-os no processo de aprendizagem, bem como no investimento de aquisição de materiais pedagógicos para a sala multifuncional e, também, na formação dos professores. (GESTOR MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE PAULA, 2022).

Por fim, os gestores foram questionados se haveria mais algum aspecto a destacar sobre o tema. Apenas o gestor de Cruz Alta manifestou sua preocupação quanto à qualificação dos profissionais da educação para a inclusão, destacando que o tema “deve continuar sendo trabalhado em todos os espaços não apenas nos escolares” (GESTOR MUNICIPAL CRUZ ALTA, 2022).

Observa-se que as três Secretarias Municipais participantes atendem às diretrizes legais para a perspectiva inclusiva, com a oferta de serviços de apoio previstos nas diretrizes pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013). Consta-se ainda que um dos municípios não conta com Salas de Recursos Multifuncionais em suas escolas, apenas com um Centro de AEE para atender a todas as instituições de ensino.

As manifestações dos gestores municipais deixam evidente a carência dos municípios em alguns aspectos, especialmente a formação continuada e a ampliação dos serviços de apoio, como o AEE e parcerias. Percebe-se ainda que os municípios buscam parcerias intersetoriais para atender às suas demandas. Contudo, nosso convite é para pensar a inclusão escolar não de maneira pragmática, numa proposição de contrário ou a favor, nem de defender certas práticas e rechaçar outras, mas valorizar o que se vem produzindo nos discursos pró-inclusão.

Mais importantes que as constatações são as problematizações possíveis que contestam regimes de verdade, que advêm em nome da bem-estar e da segurança do seu público, ao passo que

impossibilitam o exercício de pensar quais subjetividades e normalizações estão produzindo. Assim, tanto as figuras dos gestores quanto as instituições escolares atuam na condução e no controle dos seus sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou identificar demandas e necessidades de redes públicas de Educação Básica de duas regiões do Rio Grande do Sul, para a promoção do AEE como apoio à inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas de ensino. Participaram gestores escolares e municipais pertencentes a cinco municípios das regiões da Serra e Alto do Jacuí. O objetivo foi atingido parcialmente, uma vez que, dos dez municípios previstos, conseguiu-se o retorno de cinco.

Em relação ao que os gestores escolares e municipais informam, evidenciou-se que estes estão em constante busca pela criação de estratégias para efetivar a inclusão e atender às diretrizes. Contam com serviços de apoio, promovem formação para qualificação profissional, formam parcerias com entidades e com o serviço intersetorial, além de ofertar espaços de atendimento como Salas de Recursos Multifuncionais e/ou Centros de Atendimento.

Em relação a demandas para a promoção da Educação Inclusiva, os gestores escolares apontam a necessidade de ampliar o quadro de monitores para auxiliar as turmas, além da necessidade de mais profissionais para o AEE com qualificação para tal função, assim como aprimorar estratégias curriculares.

Observamos que os gestores municipais também apontam demandas que vão na mesma direção quanto à ampliação e ao aprimoramento dos serviços de apoio, como monitores e profissionais para o AEE, bem como qualificação no planejamento. Porém, há evidências de preocupação com barreiras atitudinais por parte de profissionais da educação, no que diz respeito ao acolhimento. Também é uma preocupação a interferência do olhar clínico (do médico) nas questões pedagógicas. Em relação à formação de professores, seja inicial ou continuada, consideramos ser um aspecto que implica o envolvimento maior das universidades para firmar parcerias com as instituições dos contextos pesquisados.

REFERÊNCIAS

AVILA, A. A. H. S.; SARDAGNA, H. V. Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil estudo de caso múltiplo na Encosta da Serra/RS. **Revista Diálogos (REVDIA)**, v. 9, p. 103, 2021.

BARBOSA, L. da S. **Estratégias engendradas nas práticas pedagógicas do atendimento educacional especializado para o corpo da deficiência**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Osório, 2019.

BONDAN, D. E.; WERLE, F. O. C.; SAORÍN, J. M. Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 115, p.

438–457, 2022. Disponível em:
<http://www.scielo.br/j/ensaio/a/G7VxRcKDXVrqLwyhqzd7kQN/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

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. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50MVpWTb0b>. Acesso em: 18 Jun. 2022.

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 da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura F. de Almeida Sampaio. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade, 1**: a vontade de saber. Tradução Maria T. C. Albuquerque; J. A. G. Albuquerque. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIBERGER, M. B.; SARDAGNA, H. V. Implantação do AEE: Expectativas de Professores e Familiares no Contexto de uma Escola Comunitária. **Revista de ensino, educação e ciências humanas**, v. 22, p. 547-555, 2021.

- LOCKMANN, K. Os processos de subjetivação docente à inclusão escolar. In: MORGENSTERN, J. M.; LOPES, M. C. **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019.
- LOPES, M. C. Ritorno e circuito formativo pedagógico. In: LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológica. Curitiba: Appris, 2019. p. 19–40.
- LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LOUREIRO, C. B. Aprendizagem a qualquer tempo e em qualquer lugar. In: LOUREIRO, C. B.; KLEIN, R. R. **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017.
- LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- OSORIO, P. F.; SARDAGNA, H. V. A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, p. 61, 2020.
- PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 03, p. 763–778, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022010000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 22 fev. 2023.
- ROMAÑACH, J.; LOBATO, M. Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. In: COMUNICACIÓN Y DISCAPACIDADES: actas do Foro Internacional, 2007, Galicia. **Actas...** Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia, 2007. p. 321–330. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=275103> . Acesso em: 13 nov. 2022.
- SARDAGNA, H. V. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli H.; KLEIN, Rejane R. **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: Unesco, 1994.
- UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: UNICEF, 1990.
- VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121–135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14886> . Acesso em: 13 nov. 2022.

Recebido em: 20 de maio de 2023

Aprovado em: 24 de agosto de 2023