



## INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: OLHARES DOCENTES

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski 1 - UNOCHAPECÓ  
Solange Cavalheiro 2 - UNOCHAPECÓ

Grupo de Trabalho – Diversidade e Inclusão  
Agência Financiadora: Unochapecó

### Resumo

Ao longo da história pessoas com deficiência enfrentaram a exclusão, consequência de olhares que definem a normalidade em cada tempo. Mais recentemente as pessoas com deficiência passam a ser percebidas como sujeitos de direito à inclusão escolar e social. Este artigo, fruto de uma pesquisa aprovada pela modalidade Iniciação Científica com recursos do Fundo de Apoio à Pesquisa da Unochapecó (PIBIC/FAPE), aborda a inclusão de crianças com deficiências nos anos iniciais da educação básica na perspectiva docente. Embora o tema não seja novo, renova-se permanentemente. Com o objetivo de compreender como os professores atuantes com crianças com deficiência percebem o processo de inclusão, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão: Qual a percepção dos professores dos anos iniciais da educação básica acerca da inclusão de crianças com deficiência? As motivações para investigar esta temática foram as discussões promovidas em aulas de Pedagogia, durante o desenvolvimento de componentes curriculares relacionados à educação especial e inclusão. Nessas aulas, acadêmicas da turma relataram situações de in/exclusão durante estágios obrigatórios, não obrigatórios ou na condição de bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa, com abordagem qualitativa, gerou material empírico coletado por meio de entrevistas narrativas com professoras que atuam com crianças com deficiência em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Chapecó, Santa Catarina. As materialidades empíricas foram examinadas pela perspectiva da análise do discurso, amparada em referenciais foucaultianos. Com o estudo, não há a pretensão de

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Especialista em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC - *campus* Chapecó). Licenciada em Pedagogia pela Fundação Universitária de Desenvolvimento do Oeste (Fundeste). Atualmente, professora, pesquisadora da Área de Ciências Humanas e Jurídicas, Diretora de Ensino e docente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação na Universidade Comunitária da Região do Oeste de Santa Catarina (UNOCHAPECÓ). Integrante dos grupos de pesquisa: “GEPE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão”; “Abordagens do Processo Educativo” e “Ensino e formação de professores”. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

<sup>2</sup> Graduanda do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Bolsista do PIBID (Programa Institucional de bolsa de Iniciação à docência). Bolsista do projeto de pesquisa, do qual resulta esse artigo, vinculada ao grupo de pesquisa Abordagens do processo educativo na UNOCHAPECÓ. E-mail: solangecavalheiro@unochapeco.edu.br

chegar a respostas definitivas e generalizantes, mas compreender o que é dito pelos professores, em determinado tempo e contexto. As professoras entrevistadas demonstram o engajamento da escola e o envolvimento pessoal com as políticas de inclusão, revelando-se parceiras do Estado na busca do êxito da proposta, o que revela potente estratégia de governo de si.

**Palavras-chave:** Inclusão. Crianças com deficiência. Anos iniciais da educação básica.

## **Introdução**

Este artigo tem origem em uma pesquisa que busca compreender os olhares docentes acerca da inclusão escolar de crianças com deficiência. O estudo desenvolvido aconteceu em uma escola da rede estadual, pertencente à Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), na qual estão matriculadas crianças com deficiência nos anos iniciais da educação básica. A escola foi selecionada pelo contato inicial por meio de estágio do curso de Pedagogia. A pesquisa envolveu a aplicação de entrevistas narrativas gravadas e posteriormente, transcritas na íntegra.

A entrevista narrativa, para Andrade (2012, p. 173), “[...] é uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica”. A autora afirma que “[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (ANDRADE, 2012, p. 179). Partilhamos da concepção de que uma narrativa “[...] longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras alternativas de ver e pensar fenômenos” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 13).

Os critérios para a definição dos professores entrevistados foi que atuassem em turmas com crianças com deficiências. As materialidades empíricas (narrativas) foram organizadas em agrupamentos temáticos e analisadas com base na análise de discurso com amparo em referenciais Foucaultianos. Para Foucault, ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem “[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2005, p. 96).

A inclusão de crianças com deficiência nos anos iniciais da educação básica tem sido crescente nos últimos anos. Esse movimento visa incluir, porém, nem sempre garante subsídios em todas as atividades voltadas às necessidades da criança, independente de seu grau de dificuldade. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual o Brasil é signatário, registra ser fundamental o direito à educação e aprendizagem para todas as

crianças. A educação inclusiva se constitui numa proposta em que é necessário não só o acesso à escola, mas também a permanência e aprendizagem de todos “[...] e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (GLAT, 2007, p. 16).

As pessoas com deficiência no Brasil, conforme o Censo Demográfico 2010 somam 45.606.048 milhões. Esses registros, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), apontam que o número de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas corresponde a 23,9% da população brasileira.

Dez anos transcorreram desde a difusão do documento do Ministério Público Federal “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, editado em 2004 pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, o qual impulsionou intensamente o movimento da escola inclusiva. Como esse movimento, hoje aparentemente incorporado pelas escolas, está acontecendo nos bastidores? A inquietação inicial, identificada em várias pesquisas em relação à capacitação docente, está superada? Essas e outras inquietações nos mobilizam a revisitar nesse campo de estudos.

### **Escola inclusiva: do que estamos falando?**

A inclusão de crianças com deficiência revela novos cenários nos espaços escolares. É um público expressivo que nas últimas décadas, deixou se der ignorado. O acesso à educação, no Brasil, foi um caminho sinuoso, difícil de ser trilhado. Se atualmente comemoramos a expansão, é importante sabermos que esse cenário que nem sempre foi assim. No Brasil, país marcado pela colonização imperialista e exploradora, a educação já foi privilégio de poucos e se falarmos em educação de pessoas com deficiência, esses “poucos” ainda são menos.

Os percentuais ou número de pessoas com deficiência no mundo podem ser encontrados de formas diversas, dependendo do prisma pelo qual são indicados e/ou analisados. De acordo com o *Relatório Mundial sobre as deficiências* da Organização Mundial da Saúde 2011, cujos direitos de tradução em Língua Portuguesa são de responsabilidade da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo,

Estima-se que mais de um bilhão de pessoas vivam com alguma forma de deficiência, algo próximo de 15% da população mundial (baseado em estimativas da população mundial de 2010). Isso é mais alto do que as estimativas precedentes da Organização Mundial da Saúde, as quais datam de 1970 e sugerem aproximadamente 10%. De acordo com a World Health Survey, aproximadamente 785 milhões de pessoas (15,6%) com 15 anos ou mais vivem com alguma forma de deficiência, enquanto a Global Burden of Disease estima algo em torno de 975 milhões de pessoas (19,4%). Dessas, a World Health Survey estima que 110 milhões de pessoas (2,2%) possuem dificuldades funcionais muito significativas, enquanto a Global Burden of Disease estima que 190 milhões (3,8) possuem uma ‘deficiência grave’ – o equivalente as deficiências inferidas por condições tais como a tetraplegia, a depressão grave ou a cegueira. Somente a Global Burden of Disease mensura a infância com deficiência (0-14 anos), a qual está estimada em 95 milhões de crianças (5,1%), das quais 13 milhões (0,7%) possuem ‘deficiências graves’ (SÃO PAULO, 2011, p. 7-8).

São muitas as publicações que descrevem a forma como pessoas com deficiência foram tratadas ao longo dos tempos: eliminadas, segregadas, escondidas, desacreditadas, visualizadas pelo prisma da anormalidade, do exótico a ser exposto, da doença a ser curada, da aberração a ser classificada, categorizada. Mais recentemente, a partir de meados do século XX, a deficiência passa a ser vista como diferença, com a qual é importante conviver. Na escola, evidentemente, repercutem essas discussões da sociedade mais ampla.

A Educação Especial, hoje predominantemente instalada na escola regular, já foi prerrogativa das escolas especiais, que na maioria das vezes, não eram escolas, efetivamente. Ou seja, não eram registradas oficialmente como escolas, mas Instituições Filantrópicas que prestavam serviços educacionais, com currículos próprios, adaptados às necessidades do seu público. No sul do Brasil estão muito presentes as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Salientamos a importância social dessas instituições, que foram fundadas com o compromisso de preencher lacunas do poder público que não se responsabilizou, durante muito tempo, pela educação de pessoas com deficiência.

O Parecer CNE/CEB, 17/2001 faz a seguinte referência à escola inclusiva:

[...] uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001b, p. 221).

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) objetiva assegurar a inclusão escolar de estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visa, também, garantir o “acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (BRASIL, 2008, p. 8). O texto introdutório da referida Política menciona o movimento mundial pela inclusão como uma “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

Pieczkowski e Naujorks (2012) mencionam que os termos integração e inclusão estão presentes na educação especial e embora frequentemente adotados como sinônimos e estarem relacionados à inserção dos alunos com deficiência na escola regular, possuem significados diferentes:

[...] a concepção de integração tenta localizar a ‘deficiência’ na pessoa, a qual deve ‘adequar-se’ ao sistema vigente, contanto que suas condições (as da pessoa) permitam. Tratando-se do espaço escolar, permite-se a participação de todos os estudantes, desde que estes se adaptem às estruturas existentes. Já, o termo inclusão pressupõe adaptar as estruturas para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes (PIECZKOWSKI, NAUJORKS, 2012, p. 940).

Santos (1995) menciona que o movimento de integração apresenta distintas configurações nos diversos países. Na Itália, *maistreaming* aconteceu de forma geral, com a integração sendo estendida a todas as pessoas, independentemente da limitação apresentada, com base no princípio do confronto<sup>3</sup> e da aprendizagem mútua.<sup>4</sup> Já outros países, como a Alemanha, Bélgica, França e Holanda, adotaram práticas educacionais consideradas segregacionistas como alternativas de integração. Por sua vez, a Dinamarca e a Noruega investiram em projetos integracionistas mais dentro da escola regular, defendendo que a integração já deva ser iniciada na escolarização, admitindo raras exceções, quando o sistema de ensino regular não consegue assegurar serviços.

A educação inclusiva pressupõe assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidades educacionais e é concebida como direito humano, mundialmente divulgado em várias conferências, destacando-se: a Conferência Mundial de educação para Todos de Jomtien (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas especiais de Salamanca

---

<sup>3</sup> Pressuposto de que indivíduos com e sem deficiência convivessem nas escolas, repartições e comunidade. (SANTOS, 1995).

<sup>4</sup> Ideia de que o confronto modifica a percepção que pessoas com e sem deficiência possuem a respeito umas das outras (SANTOS, 1995).

(1994); o Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos de Dakar (2000); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e publicada pela Presidência da República brasileira em 2007, entre outros.

Esses eventos internacionais também causaram forte repercussão no Brasil, influenciando no surgimento de um novo paradigma educacional. Entre os marcos nacionais, destacamos a Constituição Federal de 1988; a LDB 9394/96; os Planos Nacionais de Educação de 2001 e a nova versão aprovada em 26 junho de 2014; a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que institui diretrizes nacionais para a educação básica; o documento do Ministério Público Federal, “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” editado em setembro de 2004 pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004 que regulamenta as Leis número 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e número 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências; o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, entre outros.

Os processos inclusivos estão associados à defesa de escolarização de massas, incluindo a garantia do acesso às pessoas com deficiência ao ensino comum. Ao anunciar um campo complexo, Baptista (2006) apresenta uma série de indagações acerca desses processos que tem origens diversas e diferenciadas justificativas para assegurá-los.

Democratização do ensino? Ampliação/radicalização da escolarização de massas? Avanço dos espaços dos chamados direitos sociais? Mudança na percepção de futuro das famílias que tem filhos com limitações e deficiências? Diferenças na maneira de compreender o conhecimento médico e psicológico? Ruptura com entendimentos psicologizantes que atribuem papel determinante à experiência da criança, considerando as interações familiares como ‘causas’ das limitações do aluno? Alteração nas concepções organicistas que acreditavam/acreditam poder buscar a origem das características do sujeito no plano biológico e genético? Compreensão de que os processos de ensino/aprendizagem integram um elo dinâmico indissociável e que a experiência de aprender é sempre singular, única e individual, mesmo quando se está em meio a coletivos massificadores? Percepção de que o avanço da pedagogia, com a valorização do lugar do aluno nos processos de ensino, é uma conquista de difícil ‘tradução no plano do cotidiano?’ (BAPTISTA, 2006, p. 35).

No dizer de Amaral (1994, p. 71) as pessoas com necessidades especiais não formam um gueto, “um grupo à parte da população em geral.” São diferentes entre si e, existindo a

diferença, é necessário estar atento à singularidade de cada pessoa. “Os profissionais que atuam com tais pessoas, também não constituem um grupo homogêneo, nem como profissionais, nem como pessoas” (AMARAL, 1994, p. 72). Por isso, alguns abraçam com entusiasmo a tarefa de educar pessoas com deficiência e outros se sentem penalizados.

Veiga-Neto afirma que a diferença incomoda e que o conceito e o uso da norma são entendidos como forma de dominação. O autor faz referência à diferença “como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo” (2001, p. 107). Diz, também, que a diferença é pensada como “uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo” (VEIGA-NETO, 2001, p. 107-108).

Como a escola de educação básica desenvolve o desafio de educar, de incluir estudantes com deficiência? Como os professores assumem essa tarefa? Pieczkowski sinaliza que:

Para incluir, é preciso ir além do aspecto legal. Os docentes são protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, na superação de barreiras atitudinais, procedimentais, comunicacionais, entre outras. Por outro lado, a responsabilidade pelo processo educacional dos estudantes com deficiência não pode recair apenas sobre os docentes (PIECZKOWSKI, 2014, p. 103).

Os discursos relativos à inclusão produzem efeitos de poder e são ferramentas de subjetivação que vão imprimindo suas marcas. Como os professores que atuam com crianças com deficiência incluídas em escolas regulares percebem esse processo? O avanço jurídico relativo às políticas de inclusão reverbera nas práticas docentes? Como os professores são subjetivados para a inclusão?

### **Inclusão escolar como prática de governamentalidade**

A temática da inclusão escolar desperta o interesse de pesquisadores desde que o Brasil assumiu a proposta de “Educação para Todos”, adotada pela Organização das Nações Unidas. Essa ideia, já defendida por Comenius no século XVII, mantém-se ainda contemporânea, e requer ações para se tornar efetiva.

Veiga-Neto alerta para a ambivalência da inclusão, que se manifesta quando ela própria é capaz de gerar exclusão. “Colocamos o outro para dentro de um espaço comum - concreto ou simbólico, pouco importa - para que se garantam saberes sobre esse outro e desde

que esse outro continue a ser ‘um outro’” (VEIGA-NETO, 2008, p. 17). A ambivalência manifesta-se, também no fato de que a inclusão,

[...] pode servir a muitos senhores cujos interesses são até mesmo divergentes [...] a inclusão pode atender, ao mesmo tempo, aos interesses tanto de conservadores quanto de progressistas; ou, para sermos mais específicos, tanto dos neoliberais quanto dos anti-liberais (VEIGA-NETO, 2008, p. 18).

Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que “[...] ao tratarem a diferença como diversidade, as Políticas de Inclusão - nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil - parecem ignorar a diferença” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949). Os autores afirmam que tais políticas podem contribuir para uma inclusão excludente. Nesse sentido, Veiga-Neto salienta que:

[...] tais políticas de inclusão - uma bandeira que tem atraído boa parte dos pedagogos progressistas - têm enfrentado várias dificuldades. De um lado, essas políticas têm esbarrado na resistência de muitos educadores conservadores. De outro lado, elas têm enfrentado dificuldades de ordem epistemológica ou mesmo prática, seja quando pretendem tratar de modo generalizante e indiferenciado as inúmeras identidades culturais que ‘povoam’ aquilo que se costuma denominar de ‘todo social’, seja quando não levam em consideração que tais identidades culturais têm suas raízes em camadas muito mais profundas do que fazem crer aqueles discursos progressistas mais simplificadores, que costumam ver o mundo sempre a partir da famosa dicotomia dominadores - dominados, exploradores – explorados (VEIGA-NETO, 2001, p. 109).

O olhar sobre a diferença assume distintas perspectivas ao longo do tempo, e à diferença são impostas diferentes formas de exclusão. Lopes e Veiga-Neto (2007) enfatizam que a diferença é compreendida como manifestação da diversidade, diversidade esta que, ao analisar as políticas de inclusão, percebe-se que, no modo que está sendo formulada e em parte executada no Brasil, a mesma parece ignorar toda diferença, contribuindo para desconstruir a ideia de educação para todos e construindo a inclusão excludente da própria diferença. Gallo (2009) chama a atenção para expressões usuais na atualidade: Educar a diferença; educar na diferença; educar para a diferença. Prossegue indagando:

Mas compreendemos, de fato, a diferença? Vivemos a diferença, ou ela está apenas em nossos discursos? A diferença está aí, sempre esteve, para quem teve olhos para ver... E não está para ser reconhecida, respeitada, tolerada. Tudo isso implica tentar apagar a diferença, não vê-la e vivê-la (GALLO, 2009, p. 7).

Foucault nos fornece ferramentas para pensarmos a educação inclusiva, numa sociedade que pensa a diferença sempre em relação à identidade e não em relação a si mesma. Vivemos uma sociedade que normatiza e busca normalizar. A educação e, nessa esteira, a



educação inclusiva, é um dispositivo disciplinar e de segurança, fortemente amparado em aspectos legais. Os dispositivos legais operam como estratégias de governamentalidade da população e, do foco desse estudo, os professores da educação básica.

Para compreendermos o que os professores da escola pesquisada entendem por inclusão em nossos dias, buscamos também entender os desdobramentos operados pelas políticas da educação inclusiva. Tais políticas, se traduzem em poderes que perpassam as escolas, produzindo subjetividades docentes e verdades no campo da educação inclusiva.

### Percepções docentes acerca da inclusão

Amparadas nas narrativas dos docentes participantes da pesquisa, procuraremos destacar formas como professores concebem a inclusão de estudantes com deficiência na educação básica. Na escola pesquisada, quatro turmas de anos iniciais possuem estudantes com deficiência incluídos. Todas as turmas estão a cargo de profissionais do sexo feminino. Destas, três concordaram em participar da pesquisa e uma não mostrou disposição. Destacamos a formação/titulação docente e a deficiência/necessidade especial<sup>5</sup> dos estudantes matriculados com os quais as professoras entrevistadas atuam.

**Quadro 1** – Caracterização das professoras entrevistadas e estudantes com os quais atuam

Identificação dos sujeitos da pesquisa	Formação da professora entrevistada	Tempo de atuação na docência	Deficiência/necessidade especial do estudante
Professora A	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil e Séries Iniciais.	4 anos	Autismo e Transtorno do Déficit de Atenção (TDH).
Professora B	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Pedagogia Terapêutica.	20 anos	Deficiência Intelectual; Síndrome de Asperger.
Professora C	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil e Anos Iniciais.	15 anos	Deficiência intelectual; Autismo.

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

<sup>5</sup> O termo necessidades especiais é mais abrangente do que deficiências, por incluir pessoas com altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e transtorno do espectro autista. Movimentos sociais das pessoas com deficiência não recomendam o uso do termo ‘especial’ para fazer referência a esse público, pois muitas vezes é usado como um eufemismo para compensar a deficiência, sugerindo ser fora do comum; extraordinário, excelente. Porém, neste texto, o termo eventualmente será adotado, especialmente quando refere outras fontes, para referir as necessidades, sejam elas educacionais ou laborais, e também para representar o público da educação especial como um todo e não somente as pessoas com deficiência, as quais são foco deste estudo (PIECZKOWSKI, 2014, p. 29).

As entrevistas aconteceram na escola onde as professoras atuam. As três participantes foram muito receptivas e mostraram entusiasmo com o trabalho desenvolvido. Questionamos a professora B acerca da experiência de atuar com estudantes com deficiência e obtivemos a seguinte declaração:

[...] eu não vejo como mais um, tem trinta e mais um. Atrás dessa deficiência, desse laudo, tem um ser humano, um ser humano com potencial, idade para aprendizagem, com ritmos diferenciados que tem que ser respeitado e acolhido. É isso que eu procuro fazer. [...]. Ele é aluno da escola e antes daquele laudo de qualquer deficiência ou transtorno tem que ver que tem um ser humano atrás dessa deficiência, atrás dessa deficiência, atrás desse transtorno tem um ser humano e esse ser humano aprende sim desde que eu me disponha a ajudá-lo, a criar estratégias que viabilizem, que possibilitem esse aprendizado, porque se eu me prender simplesmente ao laudo, ao CID<sup>6</sup> que ele traz, eu me prendo ao que não tem, eu foco ao que não tem, eu vejo o que não tem. Quais são as possibilidades que tem? Então, assim, cai muito naquela coisa eu tenho 30 alunos e mais um com síndrome de Down, com deficiência tal. Não é. Eu tenho 31, um diferente do outro e eu tenho que incluir todos eles (PROFESSORA B).

O discurso da professora revela seu esforço para incluir, mencionando um dizer bastante difundido na região, especialmente há alguns anos, quando professores se manifestavam em relação ao número de estudantes das turmas, o que consideravam demasiado e reagiam com inquietação, medo, angústia, frente às políticas de inclusão. Essa realidade tem mudado em muitas escolas, cujas turmas estão mais reduzidas, mas ainda é comum ouvir a expressão: *eu tenho 30 e mais um*: “esse”, que dá mais trabalho, com quem não sei lidar, que revela minhas próprias limitações. Contudo, a professora B faz essa menção revelando que esse discurso foi tensionado, desnaturalizado. Os discursos da inclusão, sejam legais, sejam midiáticos, ou outros, contribuem para a subjetivação docente, que se traduz em benevolência, solidariedade, acolhida.

A professora B, expressa pressupostos vigotskianos, explicitados na obra “Fundamentos da Defectologia”, na qual o psicólogo soviético afirma que antes de olhar para a deficiência de uma criança é preciso olhar para a criança que possui deficiência. “El niño retrasado mental está formado no sólo de defectos, su organismo se reorganiza como un todo. La personalidad, como un todo, se equilibra, se compensa con los procesos del desarrollo del niño (VIGOTSKI, 1989, p. 104)<sup>7</sup>. O autor afirma que a criança com deficiência não é menos desenvolvida do que as crianças sem deficiência. É uma criança com singularidades no

<sup>6</sup> Classificação Internacional de Doenças.

<sup>7</sup> A criança com deficiência intelectual não é formada somente de deficiência, uma vez que seu organismo se reorganiza como um todo e sua personalidade se equilibra ao compensar-se com o seu processo de desenvolvimento” (Vygotsky, 1989, p. 104, tradução nossa).

desenvolvimento, o qual acontece de outra forma, e, portanto, não deve ser comparada. A professora B afirma também que:

Ter alunos com deficiência é um ponto extremamente positivo porque a inclusão faz com que a gente vivencie e mostre para os alunos valores como respeito, acolhimento. O mundo não é feito de iguais e daí eles tem que aprender a sobreviver, a viver com essas diferenças, respeitar os colegas e saber que um tem uma dificuldade maior, que você pode ser útil para o outro. Enfim, a gente trabalha todo esse movimento, não só nosso na questão docente mas na questão de aprendizagem colaborativa entre eles mesmo, que eles percebam o quanto eles podem ajudar os colegas, o quanto ele está sendo útil para este colega, o quanto esse colega está ensinando ele a saber respeitar as diferenças, a saber respeitar, acolher. (PROFESSORA B).

A entrevistada revela, também, a compreensão de que a inclusão é um longo caminho, e que o território a conquistar ainda é vasto. Parece estar convicta de que para realizar a sociedade inclusiva é uma questão de tempo, de persistência, de seguir caminhando, ao afirmar que:

[...] todo movimento de inclusão é como uma escada. Nós já subimos vários degraus, mas nós temos muitos para subir. São construções que vão acontecendo no dia-a-dia. As políticas existem, a inclusão está aí fundamentada. Se nós, profissionais, pararmos e dissermos que não estamos preparados, nós não vamos estar nunca preparados. Então, eu acho assim, esse movimento de acolhimento, de respeito ao educando, de correr atrás para ver. O aluno que eu tenho hoje, com deficiência intelectual, não é o mesmo que eu vou ter o ano que vem. [...]. Quando a gente tem um filho, quem ensina a gente a criar o filho o próprio filho. Quando a gente acolhe ele com carinho e com amor, com vínculo, com o coração, ele mesmo nos dá os direcionamentos. Claro que a gente tem uma formação teórico-prática em cima disso (PROFESSORA B).

O discurso docente nos sugere aproximação com a noção de poder pastoral, apontada por Foucault (2010), como uma antiga tecnologia de poder que o Estado moderno ocidental reconfigurou. Essas novas formas do poder pastoral se renovaram. Já não tem a pretensão “[...] de conduzir o povo para sua salvação no outro mundo, mas de assegurá-la neste mundo. (FOUCAULT, 2010, p. 281). Prossegue o autor na afirmação de que “O poder pastoral não é apenas uma forma de poder que comanda; deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho. Portanto, é diferente do poder real, que exige um sacrifício de seus súditos para salvar o trono (FOUCAULT, 2010, p. 280).

Inquietações docentes com o processo de inclusão também são relatadas. A professora C relata seu sentimento de *despreparo profissional* ou, formação acadêmica considerada insuficiente para atuar com crianças com deficiência. A professora A expressa a sensação da insuficiência, da incompletude.

Não é fácil trabalhar. A minha formação não foi voltada para a educação especial. Tive poucas disciplinas na faculdade e só posterior à faculdade tive especialização, especialização em educação infantil a qual contribuiu um pouco mais para a formação e para minha prática em sala de aula (PROFESSORA C).

Eu acho que falta alguma coisa, alguma atividade aí no contra turno que pudesse reforçar a aprendizagem. Já tem atendimento no SAEDE<sup>8</sup> mas, normalmente, como são muitas crianças, é um atendimento que é uma vez por semana. Então, ajuda, é claro, mas de repente, alguma coisa a mais que pudesse estimular mais ainda o aprendizado. Na sala de aula, muitas vezes, você não consegue estimular o suficiente, você tem que dar conta do currículo, da turma e, ao mesmo tempo que a criança aprenda alguma coisa daquilo que você está ensinando (PROFESSORA A).

Entendemos que existe silenciamento docente em relação à inclusão escolar de estudantes com deficiência, o que é revelado, por exemplo, nas avaliações de estudantes, especialmente dos que possuem deficiência intelectual. Embora esse aspecto não seja foco desse artigo, tampouco da pesquisa que estamos desenvolvendo, temos observado estudantes com deficiência intelectual ingressando na universidade em cursos com mais vagas do que candidatos, mediante análise de histórico escolar. Tais históricos revelam notas mínimas, porém suficientes para aprovação. É como se, temerosos de atrair para si o ônus da incompetência profissional para assegurar a aprendizagem estudantil, fosse mais prudente, mais cômodo, aprovar, transferir a responsabilidade para quem, no futuro, se ocupar desse sujeito.

A escolarização de crianças com deficiência intelectual<sup>9</sup> é complexa, principalmente porque a escola que temos prioriza atividades em que as habilidades cognitivas são predominantemente demandadas. O documento *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*, publicado pelo Ministério da Educação em conjunto com a extinta Secretaria de Educação Especial, explicita que:

A deficiência mental coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: entender a produção do conhecimento acadêmico (BRASIL, 2006, p. 12).

---

<sup>8</sup> Serviço de Atendimento Educacional Especializado, previsto na Política Estadual de Educação Especial de Santa Catarina, e ofertado nas escolas da rede estadual de educação, cujo funcionamento é similar ao Atendimento Educacional especializado (AEE), previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

<sup>9</sup> A expressão *deficiência metal* tem sido substituída por *deficiência intelectual*, esta considerada mais adequada, uma vez que a limitação se refere ao intelecto. Contudo, a primeira expressão ainda é frequentemente adotada.

Observa-se que ora a escola, ora os professores, ora os próprios estudantes são culpabilizados pelo que se considera insucesso escolar. Isso revela as fragilidades no reconhecimento da própria diferença. O estudante com deficiência é percebido como um sujeito a ser corrigido, normalizado. Acreditamos que todos aprendem: porém, não necessariamente as mesmas coisas, nos mesmos tempos e contextos. “Se não conseguirmos romper com a lógica do enquadramento, da categorização, da classificação, da normalização, da normatização, estaremos criando um novo grupo de excluídos, ironicamente denominados de “os incluídos” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 213).

A queixa da falta de preparação docente também tem sido silenciada. Cursos de capacitação ofertados pelo Ministério da Educação, com estratégias de multiplicadores da informação, com o uso de tecnologias de ensino a distância se intensificaram nos últimos anos. Mesmo assim, são suficientes para trabalhar com a diversidade que a educação especial determina? Afirma a professora C:

Sempre temos formação, tanto da secretaria de Educação, tanto na escola. Temos grupo de apoio, temos o pessoal, a (X) que trabalha no SAEDE, que sempre dá uma assistência um pouco maior para nós porque ela tem mais experiência em trabalhar com os alunos especiais. Na verdade a nossa escola é muito bem preparada, a questão da formação do pessoal, sempre nos ajudamos. [...] A nossa escola é uma escola referencia para a inclusão. Tem o SAEDE que atende muitos alunos, não só da escola (Y) mas também alunos da escola (Z) regiões, de outras escolas também, porque o nosso trabalho é todo pensado, todo voltado para que se consiga fazer um trabalho de qualidade e que realmente aconteça a inclusão (PROFESSOR C).

Fiz, fiz, fiz Libras comecei a fazer Braille mais daí eu acabei vindo embora né, então, assim, só o básico, o básico mesmo (PROFESSORA A).

[...] eu acho assim, a formação do docente depende da vontade e do interesse do professor também, não só das universidades, da formação acadêmica (PROFESSOR B).

Podemos compreender que os discursos inclusivos presentes nas escolas, são produzidos através de práticas de governmentação, que regulam os sujeitos por meio da racionalidade política neoliberal. Veiga-Neto e Lopes, amparados em referenciais foucaultianos, adotam o termo governmentação para designar as ações de poder “[...] que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros. [...] o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952). Os professores são capturados, conduzidos, para agir de acordo com a conveniência do Estado, tornando-se parceiros, empreendedores de si na busca da capacitação.

Um dos focos de nossa pesquisa é saber sobre as ações relatadas pelos professores como inclusivas. Como os professores, compreendem a educação inclusiva? Uma necessidade? Uma imposição legal? Um direito? Uma oportunidade de aprender sobre a diferença, com a diferença, para a diferença? O que é incluir? É socializar? É conviver? É aprender? É ter a singularidade reconhecida e valorizada? Acreditamos que a inclusão é um processo que se inventa e reinventa, nas tentativas, nos erros e acertos. A professora B declara:

A gente faz um trabalho voltado com músicas, com histórias infantis que é um recurso maravilhoso. A história infantil para prepará-los para a inclusão, porque assim eu vejo que na educação, a gente tem mania de achar que incluir é somente ter um deficiente, um TGD<sup>10</sup> ou coisa assim na sala. [...] incluir é fazer com que todos com as suas diferenças consigam construir o processo de conhecimento. [...]. Sim, eles são uma benção na vida da gente, eles ensinam muita coisa boa, a gente aprende muita coisa boa porque vai além do conteúdo acadêmico. Eu acho que tem que desmistificar, tirar um pouco o que agente entende de aprendizagem. O que é aprendizagem? É ler e escrever mecanicamente, copiar? É só aprender saber o conteúdo acadêmico? Quanta coisa boa que eles nos ensinam de vida. É esses rever os paradigmas que a gente tem de aprendizagem, desenvolvimento (PROFESSOR B).

A temática da inclusão se revela ambivalente. O apelo do Estado é para instituições e professores inclusivos, mas a sociedade se constrói com bases na competitividade, na competição, na lógica do mérito individual. Pode a educação especial se consolidar como um foco de contracultura, que tensiona valores, realidades e fomenta a transformação social?

### **Considerações finais**

Dos encontros e das leituras que fizemos, seja dos livros, seja dos cenários escolares, identificamos que no contato com crianças com deficiência, docentes descobrem que conviver com a diferença os movimenta a assumir a proposta da educação inclusiva, a tornar-se parceiros do Estado, responsabilizar-se, induzidos por uma governamentalidade neoliberal. O movimento da escola inclusiva, também se revela por silenciamentos, decorrentes de dispositivos legais, da força da mídia, dos efeitos dos discursos dos direitos à diferença. Esse movimento vive um processo que ora é traduzido por comemorações, ora por desassossegos e tensionamentos.

Os sujeitos da inclusão geram distintas sensações e interpretações por parte dos professores. Os docentes são desafiados a aprender com a diferença, a apropriar-se de

---

<sup>10</sup> Refere-se ao Transtorno Global do Desenvolvimento, público da educação especial previsto na Política Nacional de educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

conhecimentos sobre tecnologias assistivas e recursos didático-pedagógicos específicos, a adequar espaços e tempos, além de desconstruir olhares padronizadores.

Ao tensionarmos a inclusão, de maneira alguma estamos naturalizando a exclusão de pessoas com deficiência na escola. Suspeitamos, porém, da falácia da inclusão circulando em discursos romanceados, que não se concretizam. Não podemos denominar de inclusão o estar, é preciso também pertencer, aprender, ter o direito de ser diferente reconhecido.

Investigar a inclusão nos auxiliou a compreender como a maquinaria escolar opera a produção de subjetividades inclusivas, em consonância com os preceitos da sociedade contemporânea. Uma sociedade na qual ninguém fique de fora, mesmo que a inclusão possa representar exclusão.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994.

ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.

BAPTISTA, C. R. Processos inclusivos, pesquisa acadêmica e cotidiano escolar. In: **Seminário capixaba de educação inclusiva: dez anos de educação inclusiva no Espírito Santo: diversidade...**, 10., Vitória. 2006. **Anais...** Vitória: UFES, 2006. p. 35-44.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF, set. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: **Federação Nacional das APAEs**. Legislação Comentada para Pessoas Portadoras de Deficiência e Sociedade Civil Organizada. Brasília, 2001a, p. 180-190

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17 de 03/07/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: **Federação Nacional das APAEs**. Legislação Comentada para Pessoas Portadoras de Deficiência e Sociedade Civil Organizada. Brasília - DF, 2001b, p. 190-249.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica; n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção

da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Jan. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9737&internal=6](http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com_content&task=view&id=9737&internal=6)>. Acesso em: 21 abr. 2008.

BRASIL. Ministério Público Federal; Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2. ed. rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 nov. 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm)>. Acesso em: 29 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2000b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)>. Acesso em: 29 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 nov. 2011, seção I, p. 5. Disponível em:



<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.

GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2014.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual: influências de Vygotsky. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). **Educação, Inclusão e Acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014. p. 189-216.

PIECZKOWSKI, T. M. Z; NAUJORKS, M. I. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: diferentes discursos, diferentes expectativas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau: PPGE/ME, v. 7, n. 3, p. 938-962, set./dez. 2012.

SANTOS, M. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: Unimep, n. 3, p. 21-29, 1995.

SÃO PAULO. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Sumário. **Relatório Mundial sobre as deficiências**. Organização Mundial da Saúde 2011. (Tradução em Língua Portuguesa à Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo). Disponível em: <[http://whqlibdoc.who.int/hq/2011/WHO\\_NMH\\_VIP\\_11.01\\_por.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hq/2011/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2014.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde, 1994.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, cultura e ciências. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien. Tailândia, mar. 1990.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, cultura e ciências. **Declaração de Dakar**. Senegal, abr. 2000. Disponível em:  
<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Unesco-Organização-das-Nações-Unidas-para-a-Educação-ciência-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao-para-todos-2000.html>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão. In: RECHICO, Cínara F.; FORTES, Vanessa G. (Org). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista, Editora da UFRR, 2008. p. 11-28.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**: obras completas. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1989. T. V.