

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA ALVES DE OLIVEIRA

INCLUSÃO ESCOLAR:
reverberações das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas com alunos com
deficiência

SÃO LEOPOLDO

2023

Luciana Alves de Oliveira

INCLUSÃO ESCOLAR:

reverberações das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas com alunos com
deficiência

Dissertação de Mestrado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

Linha de Pesquisa: Educação, Desigualdades e Inclusão.

São Leopoldo

2023

O48i Oliveira, Luciana Alves de
Inclusão escolar : reverberações das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas com alunos com deficiência / por Luciana Alves de Oliveira. – 2023.
115 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.
Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

1. Inclusão escolar. 2. Políticas de inclusão. 3. Práticas pedagógicas. 4. Socialização. 5. Aprendizagem. I. Título.

CDU 376

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Luciana Alves de Oliveira

INCLUSÃO ESCOLAR:

reverberações das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas com alunos com
deficiência

Dissertação de Mestrado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

Linha de Pesquisa: Educação, Desigualdades e Inclusão.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Juliane Marshall Morgenstern
Universidade Franciscana – UFN

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar todo esse percurso.

Agradeço ao meu pai, Custódio, já falecido, mas que enquanto estive aqui, sempre demonstrou que estava orgulhoso por eu ter passado no mestrado, sei que muitas vezes, mesmo não muito bem, segurou as pontas para não me preocupar, com o objetivo de não atrapalhar meus estudos, eu sei disso, deu para perceber. Seus ensinamentos foram valiosos.

Sou grata ao meu esposo, Gerson, pelo companheirismo, pelo ombro amigo, pelas palavras de ânimo, por estar sempre ali, apoiando e acreditando em mim.

Às minhas filhas, Ana Beatriz e Isabela, por acreditarem em mim, pelas renúncias que fizeram para eu estudar.

À minha mãe, Valmira, por cuidar das minhas filhas quando estive ausente.

Aos meus irmãos, Ronaldo e Daniel, aprendi muito com vocês!

À minha orientadora, Profa. Dra. Maura Corcini Lopes, por sua generosidade, por ter me acolhido, juntamente com o Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto. Obrigada pelos incentivos, pelas correções, por ter me apresentado ao mundo da pesquisa, pelo ombro amigo no momento de dor, não esquecerei!

Aos professores que participaram da entrevista e cederam parte de seu tempo me ajudando na pesquisa, vocês foram muito importantes nesse processo.

Às diretoras e às secretárias de cada escola que visitei, por terem aberto as portas e terem se prontificado a ajudar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, em especial aos professores da Linha de Pesquisa II. Todos os seminários, leituras, discussões foram importantes e agregaram muito para este trabalho.

Aos colegas do GEPI, pelas discussões que me ajudaram a alargar meus conhecimentos.

Aos colegas e amigos do grupo de orientação, pelas conversas, pelas mensagens de ânimo, por ouvirem meus desabafos e, mesmo estando longe, se fizeram presentes. Levo vocês em meu coração, gratidão!

À Priscila Ebling que, mesmo à distância, se mostrou muito parceira!

À Profa. Dra. Juliane Marshall Morgenstern e à Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris que aceitaram fazer parte da banca, por dedicarem seu tempo lendo minha pesquisa e ajudando nessa construção!

À Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso por ter concedido a licença para a qualificação. Foi fundamental este tempo dedicado aos estudos.

RESUMO

O objetivo central desta dissertação é conhecer e analisar as reverberações das políticas de inclusão da pessoa com deficiência nas práticas pedagógicas narradas por professores de escolas públicas de ensino fundamental no Município de Araputanga – MT. A pergunta norteadora foi: como as políticas de inclusão escolar reverberaram nas práticas pedagógicas dos professores de Araputanga/MT? E o presente trabalho teve os seguintes objetivos específicos: a) analisar e problematizar como os professores se referem à inclusão e às pessoas com deficiência em suas narrativas; b) perceber como as pessoas traduzem as políticas de inclusão; e c) refletir sobre o que se repete e se distingue nas práticas dos professores de Araputanga, considerando as demais narrativas da pesquisa do GEPI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão. Assim, esta pesquisa integra a pesquisa maior do GEPI, financiada pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O material analítico foi composto por dez narrativas, as quais se deram mediante entrevistas com professores de três escolas públicas, uma estadual e duas municipais. Tratou-se de uma entrevista aberta. Em um primeiro momento não foi mencionada a palavra inclusão, posteriormente sim, a palavra inclusão é citada; toda a narrativa foi gravada e depois transcrita. O foco analítico direcionou-se às reverberações das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas. Como sujeitos submersos numa racionalidade neoliberal com a presença de um Estado gestor, uma das marcas são as políticas de inclusão, portanto, os professores entrevistados carregam em suas práticas pedagógicas o que é esperado deles na sala de aula. Nas análises percebeu-se o sentido de igualdade, sendo presente a ideia de que todos os alunos são iguais. Quase não citaram como problema a inclusão da pessoa com deficiência, pois percebeu-se um forte desejo em ter a participação de todos os alunos nas atividades escolares, tendo como foco a aprendizagem deles. No entanto, ainda está presente formas de nominar os alunos com a presença de diagnósticos, trazendo marcações como: deficientes, baixa visão, alunos com dificuldades etc. Verifica-se, também, a socialização não apenas como meio de estar ali, junto com os colegas da sala de aula, mas também como forma de verificar as aprendizagens. Desse modo, esta pesquisa olhou para a escola e para os estudos futuros como uma possibilidade de pesquisar as políticas e as estatísticas nacionais, a fim de perceber as desigualdades silenciosas que se percebem na escola.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Políticas de inclusão. Práticas pedagógicas. Socialização. Aprendizagem.

OLIVEIRA, Luciana Alves de. **Inclusão Escolar**: reverberações das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas com alunos com deficiência. 2023. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

RESUMEN

El objetivo central de esta disertación es conocer y analizar las repercusiones de las políticas de inclusión de personas con discapacidad en las prácticas pedagógicas narradas por profesores de escuelas primarias públicas del Municipio de Araputanga – MT. La pregunta orientadora fue: ¿cómo repercutieron las políticas de inclusión escolar en las prácticas pedagógicas de los docentes de Araputanga/MT? Y el presente trabajo tuvo los siguientes objetivos específicos: a) analizar y problematizar cómo los docentes se refieren a la inclusión de las personas con discapacidad en sus narrativas; b) entender cómo las personas traducen las políticas de inclusión; y c) reflexionar sobre lo que se repite y se distingue en las prácticas de los docentes de Araputanga, considerando las otras narrativas de la investigación del GEPI – Grupo de Estudio e Investigación sobre Inclusión. Por lo tanto, esta investigación es parte de la investigación más grande de GEPI, financiada por CNPq – Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. El material analítico estuvo compuesto por diez relatos, que fueron entregados a través de entrevistas a docentes de tres escuelas públicas, una estatal y dos municipales. Fue una entrevista abierta. Al principio no se menciona la palabra inclusión, después sí, se menciona la palabra inclusión; Toda la narración fue grabada y luego transcrita. El foco analítico estuvo dirigido a las repercusiones de las políticas de inclusión en las prácticas pedagógicas. Como sujetos sumergidos en una racionalidad neoliberal con presencia de un Estado gestor, una de las señas de identidad son las políticas de inclusión, por tanto, los docentes entrevistados llevan en sus prácticas pedagógicas lo que se espera de ellos en el aula. En los análisis se percibió el sentido de igualdad, con la idea de que todos los estudiantes son iguales. Apenas mencionaron la inclusión de personas con discapacidad como un problema, ya que había un fuerte deseo de que todos los estudiantes participaran en las actividades escolares, enfocándose en su aprendizaje. Sin embargo, aún existen formas de nominar a los alumnos con presencia de diagnósticos, trayendo marcas como: discapacitados, baja visión, alumnos con dificultades, y así por el estilo. También se verifica la socialización, no sólo como una forma de estar ahí, junto a los compañeros, sino también como una forma de verificar el aprendizaje. Así, esta investigación miró a la escuela y los estudios futuros como una posibilidad de investigación de las políticas y estadísticas nacionales, con el fin de percibir las desigualdades silenciosas que se perciben en la escuela.

Palabras clave: Inclusión escolar. Políticas de inclusión. Prácticas pedagógicas. Socialización. Aprendiendo.

OLIVEIRA, Luciana Alves de. **Inclusión Escolar:** repercusiones de las políticas de inclusión en las prácticas pedagógicas con estudiantes con discapacidad. 2023. 115f. Disertación (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado en Educación. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

ABSTRACT

The central goal of this dissertation is to know and analyze the reverberations of the policies that include the differently abled people in pedagogical practices narrated by teachers of public elementary schools in the Municipality of Araputanga – MT. The leading question was: how did school inclusion policies reverberate in the pedagogical practices of teachers in Araputanga/MT? And the present work have the following specific goals: a) to analyze and problematize how teachers refer, in their narratives, to inclusion and the differently abled; b) to perceive how people comprehend inclusion policies; and c) reflect on what is repeated and distinguished in the practices of the teachers in Araputanga, considering the other narratives of the research by the Study and Research Group on Inclusion (GEPI). Therefore, this research is part of the larger one from GEPI – funded by CNPq (Brazilian National Council of Scientific and Technological Development). The analytical material consisted of ten narratives, which were given through open interviews with teachers from three public schools: a state school and two municipal schools. At first, the word inclusion was not mentioned, but, afterwards, it was. The entire narrative was recorded and then transcribed. The analytical focus was directed to the reverberations on inclusion policies in pedagogical practices. As subjects submerged in a neoliberal rationality with the presence of a managing State, the inclusion policies are one of the hallmarks. Therefore, the interviewed teachers carry in their pedagogical practices what is expected of them in the classroom. In the analyses, the sense of equality was noticed, with the idea that all students are equal. They hardly mentioned the inclusion of the differently abled people as a problem, as it was seen a strong desire to have all students participating in school activities, focusing on their learning. However, there are still ways of nominating diagnosed students, bringing markings such as: differently abled, low vision, students with difficulties, etc. Socialization is also verified, not only as a means of being there, with classmates, but also as a way of checking what is learned. Thus, this research looked at the school and future studies as a possibility to research national policies and statistics, in order to notice the silent inequalities that are seen at school.

Keywords: School inclusion. Inclusion policies. Pedagogical practices. Socialization. Learning.

OLIVEIRA, Luciana Alves de. **School inclusion:** the reverberations of the inclusion policies in pedagogical practices with students with disabilities. 2023. 115f. Dissertation (Master in Education) – Graduate Program in Education. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

LISTA DE FIGURA, TABELA E QUADROS

Figura 1: inclusão.....	27
Tabela 1: caracterização dos professores pesquisados.....	48
Quadro 1: recorte de teses e dissertações sobre “Inclusão” para leitura.....	27
Quadro 2: trabalhos na perspectiva da “inclusão em Mato Grosso”.....	32
Quadro 3: síntese estrutural da pesquisa.....	45
Quadro 4: não há diferença entre alunos autistas e não autistas	68
Quadro 5: modos de perceber as Políticas de Inclusão	71
Quadro 6: percepções sobre modos para incluir pessoa com deficiência na sala de aula.....	79
Quadro 7: prática pedagógica inclusiva.....	81
Quadro 8: todos devem ter oportunidade para aprender.....	82
Quadro 9: participação nas atividades.....	83
Quadro 10: elogio à inclusão escolar.....	84
Quadro 11: desigualdades múltiplas.....	89
Quadro 12: convivendo com as diferenças.....	93
Quadro 13: socializar para aprender juntos.....	96
Quadro 14: desafio pós-pandemia.....	97

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e
CNPq	Tecnológico
DRC	Documento de Referência Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEPI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
NEE	Necessidades Educativas Especiais Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias
RIIATE	em Educação
TCLE	Termo Consentido Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 TRAJETÓRIAS E RAZÕES PARA A ESCOLHA DO TEMA: OS PRIMEIROS CONTORNOS DA PESQUISA	16
1.1 RAZÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS.....	16
1.2 RAZÕES ACADÊMICAS PARA O DESENHO INVESTIGATIVO.....	20
2 INCLUSÃO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS POSSÍVEIS A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES	25
2.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	34
3 DA METODOLOGIA À PRODUÇÃO DOS MATERIAIS DE PESQUISA	40
3.1 O GEPI E COMO SIGO DESDOBRANDO A PESQUISA DO GRUPO.....	40
3.1.1 DESDOBRAMENTOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA.....	44
3.1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS SEUS CONTEXTOS.....	47
4 A ESCOLA MODERNA E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO	51
4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO PARA PENSAR RESSONÂNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	56
5 NARRATIVAS DOCENTES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMO REVERBERAM AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO?	64
5.1 FORMAS DE NOMEAR E DE POSICIONAR OS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA.....	85
5.2 EDUCAR PARA INCLUIR E INCLUIR PARA SOCIALIZAR.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	104
ANEXO	115

APRESENTAÇÃO

Apresentar esta dissertação não significa apenas utilizar palavras iniciais, as quais possuem uma função pré-determinada. Para mim, é mais do que isso, trata-se da apresentação de um percurso que trouxe enriquecimento acadêmico e pessoal. Por isso, a introdução tomou a agradável forma de perceber tantos avanços, mas também tomou a difícil tarefa de resumir dois anos de muitos acontecimentos, estudo e pesquisa.

A temática a qual me propus pesquisar foi inclusão escolar, motivada por algo simples, mas significativo, pois atuo como professora pedagoga. Tive experiências com a inclusão escolar de pessoas com deficiência na sala de aula, além de ouvir professores falando, nos corredores da escola, que não sabiam lidar com os alunos com deficiência. Diante disso, me senti desafiada a saber mais sobre a inclusão escolar.

É notório que a pauta da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular de ensino tornou-se uma meta a ser atingida, para isso foi necessário criar estratégias. Nesse sentido, as políticas de Estado ganham força para definir princípios educacionais para partes significativas da população formadas por aqueles que não estavam nas escolas ou que nelas estavam sendo discriminados negativamente. No *status* de políticas de Estado, a inclusão escolar passa a ser um direito que não deve ser questionado. Com isso, a escola, lugar que deve receber a todos, é desafiada pelas diferenças cada vez mais presentes, imbuindo, assim, os professores a buscar por práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos postos ali, em sua sala de aula.

Nesse contexto, busquei por narrativas de professores, pois queria ouvir o que eles tinham a dizer sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. Para tanto, foi estruturado o seguinte problema de pesquisa: *como as políticas de inclusão escolar reverberaram nas práticas pedagógicas narradas por professores de Araputanga/MT?* Assim sendo, o objetivo deste trabalho foi: *conhecer e analisar as reverberações das políticas de inclusão da pessoa com deficiência nas práticas pedagógicas narradas por professores de escolas públicas de ensino fundamental do Município de Araputanga/MT.*

Além disso, este presente trabalho tem como objetivos específicos: *a) analisar e problematizar como os professores se referem à inclusão e às pessoas com deficiência em suas narrativas; b) perceber como as pessoas traduzem as políticas de inclusão; e c) refletir sobre o que se repete e se distingue nas práticas dos professores de Araputanga, considerando as demais narrativas da pesquisa do GEPI.*

A proposta investida foi em narrativas de professores atuantes na Educação Básica do ensino fundamental de Araputanga/MT. Os sujeitos da pesquisa foram professores de três escolas públicas do município, no total foram dez narrativas. A busca por narrativas se deu por acreditar na potência dessa metodologia, podendo ser vista como um convite a revisitar as experiências pedagógicas que, de algum modo, foram marcantes. Foi solicitado que os sujeitos de pesquisa escolhessem uma prática para contar, sem interrompê-los. Somente após esse momento é que era trazida a palavra inclusão. Isso favoreceu para que falassem livremente e se sentissem à vontade para contar suas experiências.

Agora, seguirei apresentando ao leitor o que será encontrado em cada parte desta Dissertação. No capítulo um, *“Trajetórias e as razões para a escolha do tema: os primeiros contornos da pesquisa”*, refere-se à minha apresentação pessoal, mas contextualizada e reflexiva. O objetivo desse capítulo foi de apresentar ao leitor os detalhes que mobilizaram a escolha da temática: *a inclusão escolar de pessoas com deficiência*. Este primeiro capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção, dediquei-me a escrever um pouco mais de mim, confesso que foi um exercício interessante — que me fez revisitar o passado, mas com o olhar que tenho hoje —, possibilitando refletir e perceber como cheguei até o mestrado. Na sequência, segui explanando brevemente sobre as razões profissionais, expondo como sou atravessada pelas falas dos corredores da escola. Finalizo este primeiro capítulo com a segunda seção, apresentando algumas leituras que me fizeram pensar a inclusão escolar de outros modos e que conduziram para o desdobramento da pesquisa que fiz.

No capítulo dois, *“Inclusão Escolar: aproximações e afastamentos possíveis a partir de teses e dissertações”*, busquei por trabalhos que me permitissem ver os caminhos percorridos no que tange às pesquisas (teses e dissertações) que versam sobre a inclusão escolar. Isto é, percorri por leituras que me estimularam a seguir debatendo uma temática que já está sendo discutida em nosso país desde os anos 90. Neste capítulo, problematizo a produção disponibilizada, pois busquei por repetições, por enunciações que poderiam me fazer perceber como a inclusão vem sendo vivida nas escolas. Este capítulo foi dividido em dois subcapítulos, em ambos subsidiei as discussões a partir de teses e dissertações. O primeiro visou perceber o que as pesquisas revelavam sobre a inclusão escolar, enquanto o segundo olhou para as políticas públicas de inclusão.

No capítulo três, *“Da metodologia à produção dos materiais de pesquisa”*, descrevi minha entrada no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão — GEPI —, pois a

pesquisa que desenvolvi integra a pesquisa maior do GEPI, coordenada por minha orientadora, professora Maura Corcini Lopes, e financiada pelo CNPq. Descrevi também como operei na produção do material de pesquisa, bem como fiz a organização, a sistematização, isto é, registro o passo a passo seguido para fazer as análises e chegar até as conclusões apontadas ao final do trabalho.

No capítulo quatro, “*A escola Moderna e as políticas de inclusão*”, discorri acerca da compreensão de sujeito e de escola moderna, pois compreendo que as narrativas de práticas pedagógicas estão relacionadas à escola tal qual foi inventada na Modernidade. Para finalizar, abri um subcapítulo, o qual buscou olhar para as políticas de inclusão escolar para pensar como essas políticas podem ter espelhado nas práticas pedagógicas.

No capítulo cinco, “*Narrativas docentes sobre práticas pedagógicas: como reverberam as políticas de inclusão?*”, me ocupei das análises a partir das dez narrativas que compuseram o corpus investigativo. Analisei o conjunto das enunciações e fui subdividindo por grupos, conforme percebia aproximações e/ou distanciamentos sobre como os profissionais entendiam a inclusão escolar a partir das políticas de inclusão. Arrematando as ideias e as percepções, estendi este capítulo em mais dois subcapítulos. No primeiro, problematizei as formas de denominar e posicionar as pessoas com deficiência; depois, finalizei discutindo o modo como a socialização tem sido percebida pelos professores, sujeitos da pesquisa, e como alguns reflexos pós-pandemia apareceram nas narrativas.

Por fim, nas “*Considerações Finais*”, apresento as ideias centrais da pesquisa, bem como os seus achados; faço uma retrospectiva desses dois anos de estudo, com o amadurecimento construído nesse percurso, com os desafios e com os aprendizados adquiridos.

1 TRAJETÓRIAS E RAZÕES PARA A ESCOLHA DO TEMA: OS PRIMEIROS CONTORNOS DA PESQUISA

O objetivo desse primeiro capítulo é descrever o percurso trilhado dando visibilidade às motivações que impulsionaram o desenvolvimento da pesquisa sobre inclusão escolar de alunos com deficiência. Para tanto, abordo tanto as motivações pessoais quanto alguns achados nas leituras que fiz durante a realização do Mestrado, visando apresentar as ligações que tenho com o tema investigado, bem como minha circulação em leituras sobre a temática central da Dissertação. Considero importante esse processo e afirmo que se tratou de uma escrita reflexiva, pois me posiciono enquanto professora pedagoga do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental; e como pessoa que acredita na Educação e na escola como espaço formativo.

Ao longo do capítulo, tramo histórias pessoais e profissionais, acumuladas ao longo de 22 anos de experiência sendo professora da Educação Básica. Minha intenção é mostrar os caminhos que percorri para construir a pesquisa de Mestrado. Desse modo, seguirei apresentando as partes que, em conjunto, servirão para mostrar o porquê investi na pesquisa realizada, nas escolhas que fiz, construindo os entendimentos sobre a temática da inclusão.

1.1 RAZÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Nenhum desejo surge em nossas vidas sem que sejamos, de algum modo, tocados ou sensibilizados. Na introdução, já expressei que tive experiências relacionadas ao processo de inclusão, não duvido que tenham sido essas experiências por mim vividas, que direcionaram meu olhar para esse estudo em específico.

Nas décadas de 1940 e 1950, posso dizer que o sistema educacional brasileiro ainda não era uma realidade de fácil acesso para todos. Percebo isso por meio de um relato dos meus pais ao afirmarem que, quando moravam no interior de Minas Gerais, não tinham acesso à escola. Segundo eles, havia escola somente nas capitais, e isso dificultava o acesso para muitos, principalmente para as famílias com renda financeira baixa, pois era necessário custear os estudos no local em que havia a escola. Ainda, segundo meus pais, essas famílias, as menos abastadas, precisavam de seus filhos, para que estes ajudassem no trabalho, a fim de aumentar a renda familiar, fato que ocorreu com eles. Nasceram no seio de uma família pouco remunerada e, desde as suas infâncias, tiveram que ajudar os pais. Meu pai, que perdera o progenitor ainda muito criança, precisou morar

com outra família. Esta, enviou seus filhos para onde havia escola, mas meu pai — que não era filho legítimo — teve que ficar e ajudar com o trabalho braçal. Tempos depois é que aprendeu a escrever o próprio nome com o auxílio de outra pessoa, a qual já havia frequentado a escola e se prontificou a ensiná-lo. Já minha mãe conseguiu estudar até a terceira série no período em que morou na capital mineira. No entanto, depois disso, precisou ajudar a família cuidando dos sobrinhos, o que a impediu de dar sequência aos estudos. Portanto, cursou até a terceira série do ensino fundamental.

Esses relatos são memórias que carrego, pois influenciaram meus pais de tal modo que o que eu mais ouvia na infância era o quanto precisaria estudar para ter um bom emprego. Essa ideia, de vida melhor, passa a ser inculcada nas pessoas de tal modo que produz comportamentos e, as vezes, induz a que caminho é melhor percorrer.

Fico refletindo e pensando sobre meu percurso. Percebo que fiz o que era esperado para uma menina de família com menos posses. Fui para o magistério (escolha realizada mais motivada por ser um curso profissionalizante), pela possibilidade de emprego e não por incentivo de exemplos tidos por aqueles que estavam próximos a mim, como é o caso de filhos que tinham na família quem cursara o magistério e se encantara com o ensino. Para mim, o ensino poderia ser libertador, mas restrito, no sentido de trazer um emprego. No entanto, a motivação inicial obtida pelos meus pais, a de proporcionar estudos para ter bom emprego, me colocou no lugar certo, pois optei pelo magistério. No período dos estágios, momento em que íamos pôr em prática o que aprendíamos nas disciplinas de didática, fui muito feliz. Me encontrei. Senti um prazer imenso em ensinar e em estar com o outro. Concluí o magistério no ano de 1999, e, em 2001, iniciei a carreira como professora e nela permaneço até o presente momento.

Eu fiz o que se esperava, cursei o magistério e, em pouco tempo, estava lecionando. Já no mestrado, lendo o livro “A identidade cultural na pós-modernidade” de Stuart Hall (2020), fiquei pensando como somos atravessados por movimentações que ocorreram e que vem ocorrendo na sociedade, discursos que vão sendo produzidos conforme as necessidades sociais acabam por produzir em nós novas formatações de nós mesmos, contribuindo para a formação de novas identidades. Assim, quando li: “Uma cultura nacional é um *discurso* — um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2020, p. 31), observo o quanto os discursos produzidos pelo Estado podem constituir as famílias. Cito a minha experiência que, por ser constituída como mulher em meio às condições já referidas anteriormente, bem como em meio à necessidade, sempre presente

em nossas vidas, de contribuir com o país para que, no futuro, tivéssemos outras condições de vida, possibilitou que eu fosse subjetivada pelas condições e narrativas familiares, mas também pela própria presença do Estado em nossas vidas. Uma presença discursiva que, de certa maneira, fazia meus pais buscarem uma vida melhor para os filhos, pois além do desejo que esses tivessem outras condições de vida, também pudessem, em meu caso como professora, contribuir com a educação de mais pessoas.

Em 2001, atuei como professora de nível médio magistério em uma escola pública Estadual do município de Rondolândia, Mato Grosso. Na época, esse município possuía por volta de 3.000 mil habitantes, sendo mais da metade deles pertencentes à zona rural. Na área urbana, havia poucos moradores, mais ou menos umas mil pessoas. A escola mencionada era (e ainda é) a única escola na área urbana que atendia (e atende) das séries iniciais até o ensino médio. Desde o ano de 2020 e a partir do Decreto nº 723/2020, crescem as discussões e os investimentos na municipalização da educação. Tal fato, vale mencionar, pode vir a passar aquela escola Estadual para a responsabilidade do município, tendo como consequência que ela passe a atender do sexto ano até o ensino médio.

Quando cheguei em Rondolândia, as atribuições de aulas eram mais por afinidade do que por formação acadêmica, isso se explica porque, em lugares pequenos e distantes da capital, poucos docentes se interessavam em ir para lecionar. Lá, pouquíssimos professores tinham nível superior ou eram efetivos, ocasionando um empate entre os que tinham formação em nível médio magistério. Além disso, tinha o nível médio propedêutico¹, que também podia ser atribuído para o preenchimento do quadro docente.

Diante dessa sistemática descrita no parágrafo anterior é que inicio minha experiência como professora. Eu, como havia cursado o magistério, tinha a possibilidade de escolher aulas livres, fato que ocorreu até a efetivação em concurso público. Segui, portanto, nos caminhos que outrora escolhera e, na primeira oportunidade que tive, realizei o nível superior em pedagogia. Assim que terminei o nível superior, o desejo era de me especializar. Assim ocorreu. Terminei a faculdade de Pedagogia no ano de 2009 e, em 2010, comecei a especialização em Educação Especial. Efetivei como professora

¹ Nos anos 90 havia três possibilidades de escolha para cursar o ensino médio, sendo magistério, contabilidade e propedêutico. Os dois primeiros eram profissionalizante com vista a qualificar os alunos para o mercado de trabalho, enquanto o terceiro era para preparar os alunos para o ingresso no ensino superior. Nesse sentido, quem fazia o propedêutico não estaria habilitado para atuar enquanto professor. Mas, conforme experiência que tive, na falta de um professor com graduação ou magistério, abria-se exceção para quem tinha nível médio propedêutico exercer a docência.

pedagoga da educação básica do Estado de Mato Grosso em 2011, ano que também estive na função de coordenadora pedagógica. Depois, também tive a oportunidade de ser diretora escolar e ainda cursar uma segunda especialização, na oportunidade fiz Gestão Escolar.

Em 2016, decido, juntamente com minha família (esposo e filhas), pedir remoção para outro município. Com o pedido de remoção deferido, mudamos para Araputanga – MT, município também de pequeno porte, mas em comparação com o que morávamos é cinco vezes maior. Em 2017, inicio um novo ciclo. Escola nova, ambiente novo. Rapidamente percebi que a escola pública estadual tinha alunos com deficiência na sala regular de ensino, diferente da realidade anterior, e que, nos anos seguintes, a procura só aumentava. Eu ouvia dizer que era porque naquela escola tinha “bons professores para trabalhar com alunos com deficiência”. Atualmente, quase todas as turmas têm alunos com alguma deficiência. Assim como a escola de Rondolândia, narrada anteriormente, essa também foi municipalizada, passando a sua gestão, portanto, para o município que necessita redimensioná-la.

Esse contexto pessoal, somado às leituras e às experiências como docente, trouxe ainda mais o desejo de compreender o processo da inclusão, principalmente no que se refere à inclusão escolar de alunos com deficiência na sala regular de ensino a partir das políticas de inclusão. Penso que o fazer docente foi sendo repensado após as políticas de inclusão, e é a escola o local em que as crianças permanecem mais tempo, dedicam-se aos estudos, passam mais tempo em contato com professores e seus colegas de turma.

Nesse ambiente de sala de aula, os momentos juntos parecem, de algum modo, favorecer as falas de professores, tais como: “não me sinto preparado(a)” ou “não sei que atividade devo usar com alunos com deficiência”. Essas repetições sempre me instigaram e vinha me perguntando: quais contribuições as políticas públicas de inclusão trouxeram para as práticas pedagógicas que temos hoje? Precisamos avançar em quê, quando falamos em incluir aluno com deficiência (não só na escola, mas na sala regular, que, muitas vezes, temos mais de 30 alunos)? Na pandemia, está sendo possível incluir alunos com deficiência? Muitos ainda relatam que sentem não alcançar (ensinar) alunos com deficiência na sala regular. Com base em que pensam que não alcançam esses alunos? Se fala em avanço na inclusão de alunos com deficiência, mas em que avançamos? Será em matrículas? Será em socialização no espaço escolar? Quais experiências escolares os docentes têm tido e proporcionado aos alunos com deficiência? Será que desde a emergência das políticas de inclusão já podemos ver resultados em como os professores

entendem e praticam a inclusão escolar? Eram tantas as questões que eu levantava que elas acabaram mobilizando a minha curiosidade de entender melhor os processos de inclusão.

O fato de já ter clareza da temática que me mobilizava a saber mais e de ter lido trabalhos realizados no sul do país, cito, como exemplo de leitura, Machado (2009), que descreve a vivência que teve enquanto coordenadora de Educação Especial em Florianópolis, me fez buscar por universidades que oferecessem cursos de pós-graduação em Educação, mais especificamente, que tivessem profissionais que pesquisassem sobre inclusão. Não foi difícil decidir qual caminho percorrer. Fui em busca. Utilizei o caminho mais rápido de acesso, o Google. Procurei por professores e universidades que estudassem sobre a inclusão. Dentre algumas que apareceram, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos chamou minha atenção, pois, não só sanava meu desejo de estudo, mas também se tratava de uma Universidade que era e é destaque, tendo a maior nota pela avaliação do MEC. Isso serviu como atrativo aos meus olhos. Fui, então, ler o currículo do corpo docente da Unisinos, sem querer com minhas palavras romantizar a escrita, me encantei com a visão apresentada pela professora Maura Corcini Lopes. Ao ler sobre seu trabalho, cogitei a possibilidade de estudar no Sul e ela ser a minha orientadora. Não tive dúvidas de que deveria tentar o Mestrado, pois havia encontrado duas opções muito boas: uma instituição de renome e uma professora que poderia contribuir demais com a caminhada que propus fazer.

1.2 RAZÕES ACADÊMICAS PARA O DESENHO INVESTIGATIVO

Apresentei, no subtítulo anterior, razões pessoais e profissionais que me mobilizaram a pesquisar a temática da inclusão escolar. Muitas são as razões, mas trouxe algumas delas, as mais significativas, e que me ligam ao tema que escolhi para realizar a pesquisa.

Assim que entrei no Mestrado em Educação da Unisinos, além de cursar as disciplinas, passei a integrar o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq). A cada encontro, o grupo mobiliza e exercita pensamentos, com o intuito de obter conhecimentos outros, que, por ora, atravessam a inclusão e operam discursos que chegam até o ambiente escolar.

O GEPI conta com algumas produções, mas destaco apenas duas, refiro-me às obras de Loureiro e Klein (2017) e de Lopes e Morgenstern (2019), pois essas reúnem análises de todo o grupo de pesquisa sobre o que o grupo chama de “pesquisa guarda-

chuva”. Trata-se de uma pesquisa ampla, coordenada pela líder no grupo, professora Maura Corcini Lopes, sob a qual vários outros pesquisadores se inserem, cada um com um recorte investigativo próprio. A pesquisa, financiada pelo CNPq, já referida na introdução da Dissertação, buscava por narrativas de professores sobre suas práticas pedagógicas. Narrativas de diferentes estados brasileiros foram produzidas, por meio de entrevista aberta individual ou por meio de roda de conversa. Lendo as pesquisas realizadas, me mobilizei a dar continuidade a ela, apostando que no município de Araputanga poderíamos ter dados distintos daqueles já apresentados em outros lugares.

Para seguir com a pesquisa do GEPI, precisei me apoderar dos estudos do grupo e de sua forma de compreender o conceito de inclusão. Para isso, inicialmente, investi em leituras de Lopes (2008), Rech (2010), Lopes e Fabris (2013) e Veiga-Neto e Lopes (2011).

Ao estudar entendi que na visão do GEPI inclusão e exclusão estão interligadas e são definidas a partir de uma “mesma matriz/ordem discursiva” (LOPES, 2008, p. 100). Isso significa que a inclusão só passa a ser abordada e tornada um desafio para nós, professores, porque existe a ameaça da exclusão. Uma não existiria sem a outra. Trata-se, como diz Lunardi (2003), de dois lados de uma mesma moeda. Também, como escreve Veiga-Neto (2001), que a inclusão pressupõe a exclusão.

Por mais contraditório que pareça ser, a inclusão e a exclusão são processos que se retroalimentam em meio às práticas escolares. Por exemplo, na escola, um aluno pode estar in/excluído, pois apesar de incluído, considerando critérios legais, relacionalmente pode experienciar a exclusão.

Lopes e Fabris (2013) referem-se à inclusão não por um viés estático, mas de movimento, como uma política que foi criada para abarcar os problemas do presente. Ao pensar conjuntamente com as autoras, é importante entender como as políticas, que temos hoje, operam visando minimizar os efeitos de um Estado construído sobre bases frágeis de sociedade e de democracia.

Concordo quando Lopes e Fabris (2013, p. 04), inspiradas em Veiga-Neto (2001), registram que “definir tais conceitos e posicioná-los historicamente permite-nos limpar a compreensão do termo inclusão, para que possamos submetê-lo a uma *crítica radical*”. Isso me ajudou a pensar a inclusão para além de incluir o aluno com deficiência na sala comum de uma escola pública. Compreendo, junto com Lopes e Fabris que,

Nosso pensamento precisa nos ajudar nesse exercício da crítica radical, que envolve a transformação, não apenas da situação que nos desafia,

mas a nós mesmos. Não é uma luta contra o Estado, mas com as forças que nos constituem a partir dessas relações. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 81).

Fazer uma crítica radical à inclusão, portanto, significa buscar as raízes das práticas para compreender como elas se engendram. Fazer a crítica radical não é o mesmo que ser contra ou a favor da inclusão. Trata-se de algo bem mais complexo, pois compreende uma leitura crítica das práticas e não um juízo de valor realizado, geralmente, em uma lógica binária de ser contra ou a favor.

Tatiana Rech (2010, p. 163) apresenta, em sua Tese intitulada “A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece”, deslocamentos no que tange à inclusão escolar, tanto na sua nomenclatura quanto em estratégias de governo para atingir “a esfera pública e privada”. A autora descreve que:

No primeiro mandato do Governo FHC, identifiquei os seguintes movimentos: o movimento pela “normalização”, logo após o movimento que defendia a “normalização/integração escolar”, o que conhecemos por “integração escolar”, e um outro movimento chamado de “integração escolar/inclusão escolar”. Já, no segundo mandato, temos a continuidade do movimento “integração escolar/inclusão escolar” e a passagem para o “movimento da inclusão escolar”. (RECH, 2010, p. 163).

No excerto acima, a autora explica como foi ocorrendo “o movimento da inclusão escolar” no período compreendido entre 1995 até 2002, em que o presidente do Brasil era Fernando Henrique Cardoso. Segundo Rech (2010), a inclusão já estava sendo pensada, até porque, na Europa, a discussão era bastante avançada.

Foi lendo todos esses trabalhos, entre outros, que passei a entender melhor o caminho que eu estava traçando e que exigia que eu costurasse políticas e práticas pedagógicas. Mas foi lendo Rech (2010) que a relação entre políticas de Estado e práticas pedagógicas se tornou mais clara para mim. A autora argumenta que colocar todos em um mesmo espaço, nesse caso, na escola e na sala de aula, é uma das técnicas mais eficazes, dentro de uma racionalidade neoliberal, de atingir direta e indiretamente, mais pessoas.

Com tantas descobertas no início de meu Mestrado, segui as leituras no desejo de saber mais e conseguir definir os conceitos e os contornos de minha pesquisa. Afinal, assim como todos as autoras citadas acima, eu também passei a integrar o GEPI e precisava saber como poderia levar as discussões do grupo adiante.

No livro “Inclusão e Aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas”, há a conclusão de Klein (2017, p. 73) sobre os discursos “a partir das políticas de inclusão e de formação de professores”, evidenciando, segundo a autora, “que as práticas pedagógicas realizadas na escola operam para garantir a lógica da inclusão de todos” (KLEIN, 2017, p. 73). Após o surgimento das políticas de inclusão, deslocamentos começaram a surgir no ambiente escolar, forjando os professores, o que pode ter contribuído para outras práticas pedagógicas.

Loureiro e Klein (2017, p. 211) argumentam que a inclusão como um imperativo de Estado, não é recente e, como tal, teve que ser posta em prática, sem contestações. Além do mais, discussões sobre a inclusão trouxeram uma mistura de sentimentos que podem ser observados nas mais de 60 narrativas docentes arquivadas no grupo, Entre os sentimentos narrados temos daqueles que se sentem instigados, (des)motivados, (des)animados, exaltados, entre outros. Todos esses sentimentos estão presentes nas escolas, vejo isso como professora, porém além de identificar o que já foi dito, como mestrandia precisava construir um caminho de problematização e metodológico, para poder conseguir fazer afirmações.

Ainda, muito provocada pelas leituras de textos produzidos pelo grupo, ao ler o capítulo de Loureiro e Klein (2017), que analisavam dados da pesquisa que eu queria integrar, me dei conta do que outros já disseram, mas que talvez eu não tivesse maturidade para entender, ou seja, que para entender a inclusão e como os professores a narram, era preciso também entender o contexto. Embora seja uma afirmação simples para quem está muito adiante nessas discussões, para mim ler isso foi como se tivessem me dado uma pista metodológica. Começava a definir que, além de seguir com a pesquisa de meu grupo, em Araputanga, pois acreditava que teria outros dados diferentes daqueles até então produzidos, eu deveria conversar com meus sujeitos de pesquisa em seus contextos de trabalho, nas escolas em que atuam.

Conforme avançava nas leituras, nas orientações em grupo e participava dos encontros da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE), percebia que meu olhar se tornava cada vez mais interessado para determinados recortes investigativos. Entendo que esse exercício de analisar com um olhar interessado é um condutor com possibilidade para novos saberes, com uma enorme capacidade reveladora, tanto de processos já vividos, como de ações que foram realizadas (e possíveis subjetivações deixadas). Enfim, uma gama de possibilidades pode ser revelada a partir de um olhar interessado.

Sigo com as leituras que me ajudaram a fazer meu caminho investigativo, e ao ler o livro “Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas”, mais especificamente o texto de Szulczewski (2019, p. 163), vi que a autora escreve que os discursos produzidos pelos professores entrevistados, por meio da técnica de entrevista aberta, demonstravam que, “entendem a inclusão como um processo necessário, no entanto, questionam a forma como esse processo está acontecendo nas escolas”.

Ebling e Kraemer (2019) ainda se referindo a esta mesma pesquisa ampla, argumentam que:

A implicação da prática docente com a inclusão escolar, a partir das narrativas analisadas, encontra-se inscrita em espaços de circulação desse professor nos investimentos formativos, nas memórias que cercam sua vida pessoal e profissional, dentre outras possibilidades mobilizadoras para a formação continuada. (EBLING; KRAEMER, 2019, p. 82).

Na leitura, chamou minha atenção para o fato de o professor, sujeito da pesquisa, se sentir mobilizado ou não a buscar por formações a partir de suas experiências escolares. Podemos pensar que a inclusão escolar foi um fator que se somou à busca por formações continuadas e especializações. Nesse sentido, vislumbrei obter outros achados nas narrativas dos professores do município de Araputanga – MT, podendo ser uma possibilidade para novas compreensões, novas descobertas no que tange à inclusão escolar de alunos com deficiência.

O rastreio crítico dos processos que ocorrem nas escolas, referindo-me à inclusão escolar, poderá ser útil para a compreensão dos percursos feitos pelos professores, colaborando para que esses não desistam de seguir em busca de mudanças. Percebi que mesmo com os pesquisadores do GEPI já terem avançado em suas discussões, eu ainda poderia contribuir com o grupo. Em resumo, o que narrei e problematizei até o momento, neste subtítulo, são parte das razões que me mobilizaram a fazer o Mestrado e, estando nele, a definir minha investigação, em que os contornos foram anunciados previamente na introdução desta Dissertação.

Assim, no próximo capítulo, sigo trazendo mais pesquisas sobre o tema da inclusão, das políticas inclusivas, entre outros atravessamentos que também constituem o meu estudo. Porém, agora avanço um pouco mais nas discussões produzidas também fora do limite do grupo que eu integro.

2 INCLUSÃO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS POSSÍVEIS A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES

O propósito deste capítulo é apresentar pesquisas que tratam do tema da inclusão escolar de alunos com deficiência na escola comum e na sala de aula, bem como das políticas que fomentaram tais práticas de inclusão. De certa maneira, já venho fazendo a revisão de pesquisas desde o primeiro capítulo, pois boa parte das razões acadêmicas que apresentei para construir a minha investigação possuem relação com tais leituras. Demorei para entender porque a necessidade de buscar pelo que outros já haviam produzido. De fato, a importância está em não repetir o que já se tem, para tentar contribuir com interpretações diferentes e até com a produção de conhecimento novo.

Buscando pelas pesquisas já feitas e pelas suas abordagens e conclusões, percebi que o tempo do Mestrado é bem curto para maiores aprofundamentos. É preciso fazer recortes mais precisos e possíveis de serem trabalhados em dois anos. Tive sorte de estar em um grupo de pesquisa que tematiza a inclusão e, por isso, outros pesquisadores que já fizeram Dissertações e Teses também revisaram a literatura, facilitando um pouco mais o meu caminho. Todavia, tenho um interesse em focar meu estudo no Mato Grosso, mais especificamente, nas práticas escolares de Araputanga. Ao considerar o que o grupo pesquisou e o que quero, consegui recortar o número de trabalhos para serem lidos, na sequência do capítulo eu os apresento.

Iniciei de maneira mais formal, depois de ter acesso às pesquisas de meu grupo, a fazer buscas no repositório de Dissertações e Teses da CAPES. Usei o descritor *inclusão escolar* e muitos foram os trabalhos que apareceram. Porém, fazendo uma busca por pesquisas desenvolvidas no Estado do Mato Grosso, poucos foram os resultados.

Ebling (2019) mostrou, em sua pesquisa de mestrado, a distribuição dos programas de Pós Graduação em Educação no Brasil. Observa-se uma desigualdade expressiva entre as pesquisas desenvolvidas nos diferentes Estados. A autora destaca quantos Programas de Pós-graduação existem em nosso país. Segundo Ebling (2019, p. 38):

[...] a região sudeste é a que possui uma concentração maior de programas, 52 registros de Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação reconhecidos pela CAPES (desse total, 37 possuem mestrado e doutorado). A região sul vem logo depois, com 36 registros de PPG em Educação (sendo que 25 possuem mestrado e doutorado). A região centro-oeste possui 15 registros de PPG em Educação. Desses 15 registros, oito possuem mestrado e doutorado. Na região nordeste, há 20 registros de Programas de Pós-Graduação

em Educação. Destes, 12 possuem mestrado e doutorado. A região norte possui nove PPG em Educação deste total apenas três possuem curso de mestrado e de doutorado em Educação.

Embora meu interesse não esteja na distribuição da Pós-Graduação no Brasil, mas sim em trazer o dado, para este capítulo, de quantos programas existem no Mato Grosso, é algo que entendo ser interessante, pois impacta o número de pesquisas desenvolvidas analisando dados regionais. Talvez aí esteja a justificativa porque encontro poucas pesquisas relacionando os descritores *inclusão escolar* e *Mato Grosso*.

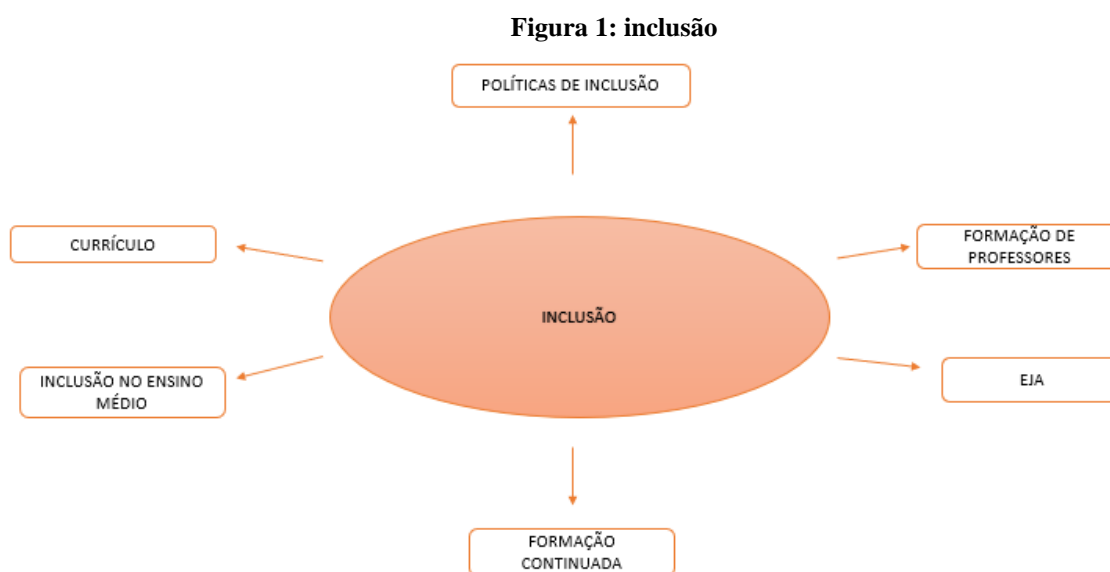
Em sua investigação, Ebling (2019) tinha, entre suas hipóteses, que diferentes regiões brasileiras apresentariam dados de pesquisa muito distintos, por isso levanta primeiramente o mapa da formação de pesquisadores. No seu estudo focou nas práticas narrativas de professores-pesquisadores que trabalharam com inclusão. Ela parte do pressuposto de que quem pesquisa reflete sobre suas práticas, ou seja, o professor-pesquisador pesquisa a sua própria prática, colocando em tensão suas verdades sobre o que investiga. Portanto, operaria sobre si mesmo a formação. Nas palavras de Ebling (2019, p. 39):

Pensar sobre o que se faz não constitui uma tarefa espontânea ou natural. Trata-se de processos desenvolvidos que, ao imprimirem aos pensamentos uma forma de olhar e de questionar o que se vive, geram pensamentos novos e inconformidades com as práticas desenvolvidas no cotidiano pedagógico. Diante disto, parto do pressuposto que onde menos se faz pesquisa, menos se convive com a reflexão e menos se faz retomadas das próprias práticas.

O pressuposto apontado na citação me provoca a pensar em meu Estado, pois ele se localiza em uma região em que a Pós-Graduação é muito pouco expressiva. Mas, dentro dele, foco no Município de Araputanga, que fica afastado do centro do Estado. Os professores que lá atuam devem ser bem mais prejudicados se comparados com outros.

Ao adentrar um pouco mais em minhas buscas, fiz um quadro de Dissertações e Teses disponíveis no Catálogo de Teses de Dissertações da CAPES, para posterior análise. Para a construção do quadro digitei o descritor *Inclusão escolar*, não fiz um recorte temporal, mas refinei os resultados selecionando “*Educação*” em: área de conhecimento e concentração. Ao fazer isso apareceram 1.022 Teses e Dissertações. Diante do volume, que de certa maneira já demonstra o interesse pelo assunto, fiz um processo de recortar e colar. Selecionei todos os temas que apareceram nessa primeira pesquisa e os coleí no Word. Depois desse processo, fiz uma leitura dos temas e, ao perceber que apareciam palavras que se distanciavam do meu interesse de pesquisa, como

por exemplo, currículo, avaliação, escolarização, entre outros, fiz um primeiro recorte. Em seguida organizei por categorias, separando melhor as pesquisas que poderiam colaborar nesse percurso. Para não me perder na imensidão de temáticas que discorriam sobre a inclusão escolar, pensei e criei a imagem abaixo:



Fonte: elaborado pela autora.

Através da ilustração acima, percebi as ramificações, as diversas possibilidades de pesquisa que poderiam ser feitas por meio de uma temática maior. Separei, então, alguns trabalhos para leitura, devido a esses estarem mais alinhados ao que, em um primeiro momento, correspondiam ao meu interesse de pesquisa.

Quadro 1: recorte de teses e dissertações sobre “Inclusão” para leitura

OGURA, Analia Fiorini. Política Pública de Inclusão Escolar no estado do Paraná e sua implementação no município de Cascavel-PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.
FRAGELLI, Patrícia Maria. A proposta política de um município para a inclusão escolar: um tema, vários olhares. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
PEREIRA, Silvana Mara. As concepções das professoras de ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

<p>LUZ, Arisa Araújo da. Uma educação que é legal! É possível a inclusão de todos na escola? Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.</p>
<p>HÜSKEN, Rosane Bom. Políticas inclusivas: desafios à prática e à identidade docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.</p>
<p>CARDOSO, Ana Cláudia Ramos. Discursos sobre a inclusão escolar: governamentalismo docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.</p>
<p>LUPINACCI, Luciana Gimenez Ribeiro. O olhar do professor para a inclusão escolar: possíveis aproximações entre educação e psicanálise. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.</p>
<p>ABDALLA, Ana Paula. Representações de professores sobre a inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.</p>
<p>CARDOSO, Cristiane dos Reis. Desvelando as tramas e os dramas da inclusão: um estudo com professores do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.</p>
<p>ARAÚJO, Carlos Roberto Silva de. Olhares de professores da educação básica sobre a inclusão escolar: relatos de realidades brasileiras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

A sistemática que utilizei para organizar o quadro acima foi a lógica temporal. Começo apresentando as pesquisas a partir do ano de 2002 e finalizo com a pesquisa de 2019. Essa marcação temporal também me ajudou a enxergar períodos de produção, em algumas temáticas de pesquisas pode ser relevante para um determinado momento e menos para outro, sendo possível dizer que uma pesquisa ganha vida conforme os contextos advindos de um tempo.

De acordo com Ogura (2002), os professores entrevistados demonstraram ter clareza do conceito de inclusão e tal conceito apareceu de modo similar ao conceito veiculado pelo estado do Paraná, o qual, segundo a pesquisa, tem se mobilizado para a implementação das políticas de inclusão, tendo em vista uma educação justa e

democrática. Conforme Ogura (2002), os professores ainda demonstraram a necessidade de formação, dizendo que os cursos oferecidos por mecanismos estaduais, municipais ou privados não estavam contemplando-os a contento. “Além disso, a escola deve sofrer mudanças orgânicas significativas de modo a atender as exigências de uma educação voltada para a diversidade humana” (OGURA, 2002, p. 11). Para Ogura (2002), os primeiros passos foram dados, mas é preciso zelar pelo bem comum, sendo a inclusão escolar um dos caminhos para abarcar a todos e que pode resgatar a cidadania de muitos que foram privados dela.

Já Fragelli (2005), em sua Dissertação de Mestrado, buscou não somente entre os professores, mas por vários agentes educacionais, quais foram: “professoras, a diretora, uma terapeuta educacional e uma pedagoga da Secretaria de Educação que atuava com inclusão” (FRAGELLI, 2005, p. 06). A pesquisadora chegou à conclusão de que os olhares são distintos entre os agentes acerca das políticas de inclusão escolar, transcrevendo ações diferentes. Os setores veiculados à administração viram com possibilidades de se pôr em prática e de haver “certas facilidades nas traduções das propostas políticas estabelecidas”, enquanto os professores, na contramão, disseram se sentir despreparados, sinalizando a necessidade de formação docente.

Pereira (2006) obteve como resultado da sua pesquisa de Mestrado que os professores entrevistados entendiam a inclusão por diferentes enfoques, perpassando pelo viés de integração até ao de “definições referentes ao princípio da inclusão” (PEREIRA, 2006, p. 61). Isto é, uma visão limitada apenas ao ingresso de alunos com deficiência na escola, trazendo à tona dificuldades em desenvolver atividades escolares com alunos com deficiência, apontando também como necessidade a formação docente. Também afirmou ser importante “a formação no ambiente escolar, enfatizando a prática na formação de professores [...]” (PEREIRA, 2006, p. 62). Diante disso, foi possível pensar a potência de momentos para a reflexão da prática pedagógica, em que a pauta principal estaria voltada à inclusão escolar de alunos com deficiência para ser entendida pelo professor e não ficar na esfera do achismo.

Luz (2006, p. 07), em sua Tese de Doutorado, apresentou conclusões interessantes sobre a inclusão de alunos com deficiência mental no espaço da escola. Segundo a autora: “em muitos casos, a inclusão escolar é mera fachada”, expondo, ainda, que os alunos foram apenas matriculados, não sendo incluídos verdadeiramente em atividades para o desenvolvimento das aprendizagens escolares. Aponta, também, a falta de formação para

os professores. Mas, através da pesquisa, a autora constatou alguns professores trabalhando para que houvesse a inclusão de todos os alunos nas aprendizagens escolares.

Husken (2012, p. 05), a partir de sua Dissertação de Mestrado, percebeu que as identidades docentes estão em constante movimentação “construção/desconstrução/reconstrução [...]”. Nesses movimentos, acabam se contradizendo no que diz respeito à teoria e à prática. Segundo a autora:

[...] no decorrer das suas narrativas, apesar de terem evidenciado estar submetidas a pressões e contradições, não demonstraram ter compreendido a relação existente entre as inovações incorporadas ao trabalho docente, sua intensificação e o comprometimento de seus tempos e subjetividades pelo contexto escolar com as exigências das recentes políticas educacionais, principalmente, às relativas à inclusão escolar de crianças especiais”. (HÜSKEN, 2012, p. 05).

Muitas vezes, sozinhos, os docentes não relacionam mudanças políticas, tendências pedagógicas, atravessamentos discursivos com suas práticas. Tampouco percebem o quanto estão sendo subjetivados por tudo o que acontece no ambiente em que se encontram, ou melhor, no momento histórico e político em que vivem. Nos envolvimento do dia a dia, somos capturados por novas práticas que geram distintas configurações de nós mesmos.

Cardoso (2013, p. 114), em sua Dissertação de Mestrado, a partir da análise dos materiais de formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), problematiza a formação de professores e as formas desenhadas de suas condutas. Desenhos que os fazem entender e estruturar suas práticas pedagógicas de distintas maneiras. Igualmente, faz com que percebam seus alunos também de formas distintas. O AEE passa a ser um atravessamento que contribui na constituição tanto dos professores quanto de seus alunos. Cardoso (2013, p.114) procurou mostrar que, “os materiais de formação docente para o AEE são compostos, predominantemente, por discursos de três campos do saber: discursos de direito, pedagógicos e linguísticos”. Assim, compreendo que os discursos produzidos pelos atuantes nessas salas especializadas podem ser um pouco distintos daqueles que constituem os professores da sala de aula regular. Pela pesquisa de Cardoso (2013), os profissionais da sala especializada são subjetivados a partir das formações que lhes são ofertadas, a fim de que os alunos surdos sejam incluídos na sala de aula comum. Ainda que sua Dissertação se refira à formação para professores que atuam em um ambiente escolar específico, o AEE, me pergunto: como as formações para os profissionais das salas especializadas mostram mudanças, mas os professores da

sala comum ainda se sentem despreparados? Por que isso ocorre? Como são as formações para os professores das salas especializadas? E para os professores da sala comum, por que é diferente?

Ao seguir nesta linha, Lupinacci (2015) realizou uma pesquisa numa perspectiva psicanalítica. Sua Dissertação foi na educação e a área de concentração, a Educação Especial. A autora percebeu que havia angústia naqueles docentes que trabalhavam com a inclusão. Nesse sentido há uma procura por “receitas prontas” para sanar essa lacuna, com a busca por cursos de graduação e especializações. Mas, segundo a pesquisadora, não terá um curso que contemple todos os questionamentos para um tipo ideal de professor.

Já Abdalla (2016), em sua Dissertação de Mestrado, entrevistou professoras de uma mesma escola para verificar as representações que estas faziam acerca da inclusão de alunos com deficiência. Segundo a autora, “as representações trazidas pelas professoras fazem parte do senso comum, isto é, argumentam que é difícil ensinar o aluno com deficiência na sala regular, pois lhe faltam formação [...]” (ABDALLA, 2016, p. 08).

Cardoso (2017), em sua Dissertação de Mestrado, concluiu a relevância da formação continuada no espaço escolar: “de modo a possibilitar a problematização das inquietações docentes frente à educação inclusiva juntamente com a equipe gestora, e através desses momentos de troca e desabafos superar os mais diversos sentimentos [...]”. (CARDOSO, 2017, p. 08). Ainda, segundo a autora, momentos de diálogos podem auxiliar os professores a lidar com a inclusão de alunos com deficiência.

Desse modo, percebo o quanto ainda é preciso verificar como estão sendo realizadas as formações nas escolas, se é que estão acontecendo. É necessário pensar qual objetivo está sendo o foco dessas formações. Será a educação inclusiva? Será a avaliação de larga escala? Não trago respostas, deixo as inquietações para pensar sobre. O que posso afirmar é que, sim, é importante a formação continuada na escola. Experienciei momentos de formação continuada que, além de afinar laços de amizades, contribuíram para um fazer em conjunto, melhorando a prática em sala de aula. No entanto, é preciso cautela para que esse momento não se transforme em reclamações e desabafos, destinando menos tempo para preparação ou para discussões pertinentes ao ensino dos alunos.

A Dissertação de Mestrado de Araújo (2019) buscou por relatos sobre a inclusão escolar em 17 estados brasileiros, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins. No tocante à sua

conclusão, há “a compreensão, por parte da maioria dos professores, da inclusão como sinônimo da educação especial na perspectiva da inclusão e não como educação para todos sem qualquer distinção [...]”. (ARAÚJO, 2019, p. 08). Ou seja, apesar de inúmeras pesquisas já realizadas, é possível perceber que a inclusão escolar de alunos com deficiência ainda está na pauta do dia. Ainda, segundo sua pesquisa, há um apoio significativo nos laudos médicos para assegurar o acompanhante de apoio pedagógico, sendo este quase que a única forma de ensinar os alunos com deficiência na sala regular de ensino.

Conforme avançava na busca de outras pesquisas, fui percebendo que meu interesse ia se consolidando, pois pelos silêncios das pesquisas que eu ia lendo, conseguia amadurecer para mim mesma a investigação que eu gostaria de fazer. Percebi que se cruzasse *inclusão escolar, Mato Grosso, políticas de inclusão e práticas pedagógicas*, não encontrava trabalhos disponíveis. A possibilidade desse cruzamento resultou de inúmeros questionamentos nas reuniões de orientação coletiva quando eu era convocada a contar e a apresentar o que eu estava vendo na revisão de literatura. De fato, foi uma construção que me mobilizou muito e me desafiou, pois foi difícil compreender essa etapa do trabalho.

Entendendo mais meu próprio percurso, segui na busca dos trabalhos já realizados. Para Rech (2010), muitas pesquisas trazem processos históricos e contam sobre as políticas de inclusão, a fim de apontar que a inclusão escolar é necessária na atualidade ou até para afirmar o caráter excludente que essas possuem. Também, há pesquisas que se dedicam a relatar práticas para que possam ser pensados novos modelos pedagógicos mais inclusivos. No quadro que segue, destaco sete pesquisas de 42 pesquisas constantes no repositório da CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior —, que abordaram a inclusão no Mato Grosso.

Quadro 2: trabalhos na perspectiva da “inclusão em Mato Grosso”

TOSTA, Estela Inês Leite. **Educação especial em Mato Grosso: trajetórias e políticas públicas na rede estadual de ensino (1962-2012)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares. **Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de educação básica de Cuiabá/MT**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

BROCK, Ana Claudia. Trajatória escolar do estudante surdo e sua relação no processo de inclusão no Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.
BENTO, Janaina Lúcia Rodrigues. A equoterapia na educação: desafios e perspectivas para inclusão social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
CABRERA, Renata Cristina. A avaliação da aprendizagem no discurso das professoras da Escola Ciclada em Mato Grosso: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.
LEITE, Jaison Gonçalves. O trabalho com a escrita da Língua Portuguesa no Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo – CEAADA, Cuiabá/MT. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.
MAGNABOSCO, Molise de Bem. Representações sobre pares com deficiência física na escola comum: um estudo a partir da teoria dos modelos organizadores do pensamento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

Fonte: elaborado pela autora.

Embora no quadro acima eu tenha destacado sete trabalhos de pesquisa, não irei comentar todos. Deixo-os relatados aqui para que outros interessados possam usufruir do que já fiz. Comento, apenas, aqueles trabalhos que penso, neste momento, terem contribuído mais com meu percurso construtivo da pesquisa.

Seguindo então para as pesquisas que penso mais terem contribuído comigo, Tosta (2014) objetivou compreender os processos de constituição da política de educação especial na rede estadual de Mato Grosso. Nesse sentido, pôde-se perceber que, apesar do Estado ter caminhado com vista à construção de normativas, seguindo as diretrizes que dizem respeito à inclusão, ainda “apresenta grandes desafios associados à constituição de serviços e à formação de seus professores” (TOSTA, 2014, p. 09). Ou seja, o Estado buscou estabelecer a Educação Inclusiva por meio de normativas etc., no entanto, a autora percebia inconsistências, principalmente no tocante à escolarização dos alunos incluídos.

Carvalho (2017) buscou por narrativas de gestores, professores da sala comum e professores da sala de AEE. Ela constatou que a “Inclusão Escolar de crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) constitui-se num desafio a ser enfrentado e muito ainda precisa ser feito para que ela ocorra a contento” (CARVALHO, 2017, p. 06). De acordo com a autora, as professoras encontraram dificuldades em relação ao processo de

ensino de crianças com deficiência, se sentem despreparadas e há a necessidade de rever a organização da escola para tal. Nas duas pesquisas, pude perceber uma relação centrada no ensino dos alunos com deficiência, aparentemente as buscas têm sido frente à aprendizagem desses alunos, pois uma vez na escola, na sala de aula, eles precisam aprender. Nessa pesquisa algo me chamou mais a atenção. A discussão da inclusão parece que estava saindo um pouco da ênfase da deficiência para a ênfase da aprendizagem. Dizer que estava saindo da ênfase da deficiência significa que essa era abordada a partir da aprendizagem, sendo que ora era usada para justificar a não aprendizagem do aluno e ora era para dizer o quanto ele pode aprender. Todavia, a aprendizagem no trabalho não era um tema problematizado, mas sim colocado como objetivo pedagógico.

Em síntese, as pesquisas que focavam a inclusão e a inclusão em Mato Grosso não se distinguem muito daquelas outras investigações produzidas em outras regiões do Brasil. Arrisco a dizer que os discursos políticos, pedagógicos e corretivos (próprios da Educação Especial) atravessados nas práticas escolares, se alimentam de uma mesma expectativa: a de que todos devam ir para uma mesma escola. Diminuir a distinção entre tipos específicos de sujeitos é um objetivo posto, porém, pelo que trazem os pesquisadores, ainda está muito longe de ser atingido. Embora políticas de inclusão sejam traçadas, elas parecem que não reverberam tanto na prática. Com essa hipótese, fui em busca de mais trabalhos de pesquisa que focassem nas políticas de inclusão. Passo a comentá-los.

2.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A discussão sobre políticas públicas torna-se relevante, principalmente, se as pensarmos a partir dos movimentos sociais que suscitaram a emergência delas. Para tanto, trago alguns recortes das pesquisas já citadas anteriormente, pois de algum modo referenciam as políticas de inclusão escolar, mostrando suas percepções a partir da pesquisa que realizaram.

Como já muito divulgado, a inclusão de pessoas com deficiência ganha mais expressão a partir da Constituição Federal em 1988, em que assegurou nos artigos 205, 206 e 208, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), *preferencialmente*, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Daí em diante, inúmeros debates decorreram e o campo da educação acabou bastante dividido entre aqueles a favor da inclusão, aqueles contra a inclusão e aqueles que a problematizavam a fim de compreender a lógica em que esta se encontra inserida.

Para Ogura (2002, p. 98),

[...] a política de inclusão escolar é um processo irreversível e mundialmente buscado. Acima dos interesses individuais tão cultivados em nossa sociedade está o bem comum e o resgate da cidadania de todos os deserdados sociais, sendo a inclusão escolar um desses caminhos, que bem preparados, haverá de tornar-se uma base sólida para novas investidas da educação.

Conforme sua pesquisa, a política de inclusão pode ser um caminho de resgate da cidadania, pois as pessoas com deficiência estavam “deserdadas” socialmente, postas em outros lugares, menos na educação, sendo esta uma via com possibilidades para mudanças na vida desses indivíduos. Já Fragelli (2005) percebeu que, embora as políticas de inclusão tratem do acesso e da permanência de todos na rede regular de ensino, ainda há um apego à ideia de que a inclusão se destina apenas às pessoas com deficiência, sendo que ao tratar de todos coloca na roda minorias diversas. “Parece não existir preocupações com as questões de gênero, religião, etnia [...]” (FRAGELLI, 2005, p. 166). Segundo a autora, isso ocorre, pois há certa divergência entre a formação inicial do professor e a proposta política de inclusão.

Segundo Luz (2006, p. 55), com a criação de toda uma legislação, a garantia do ingresso vem ocorrendo, no entanto, a autora ainda questionou a respeito da permanência que, segundo Luz (2006), tem ficado para os gestores e os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora falou de uma visão obtida a partir de um tempo, pois sua pesquisa foi em 2006, mas mostrou como era e o que percebia. Hoje, avançamos, todavia ainda percebemos indagações sobre o ensino de todos. Outras preocupações surgem, penso que está presente uma preocupação maior com a aprendizagem, até porque os índices são cobiçados como meio de garantir fundos financeiros para a educação.

Araújo (2019, p. 122), sem a pretensão de mostrar a noção de certo ou errado, mas de apresentar diferentes cenários, é que percebeu em sua pesquisa que a realidade apresentada nas falas dos entrevistados, “[...] está longe dos códigos legislativos, pois como alguns pontuaram em seus relatos, o que diz a Lei está cada vez mais distante do que ocorre nas escolas”.

Para Carvalho (2017), os documentos legais trazem de modo claro os princípios da inclusão, apresentam os objetivos, caracterizam quem são os alunos-alvo, orientam quanto à implementação, porém, segundo a autora, existe um distanciamento entre o que

está escrito e a realidade; e ainda que as implementações das ações previstas legalmente acontecerão conforme a realidade de cada local e de cada instituição de ensino.

Segundo Husken (2012), a prática docente regulada pelo atravessamento de novos pressupostos, advindos dos discursos trazidos pelas políticas de inclusão, inevitavelmente passou por mudanças, levando os professores a buscarem formação em cursos de pós-graduação em decorrência da presença de alunos com deficiência nas salas de aulas. Segundo Husken (2012, p. 75), “vivemos em uma sociedade que valoriza a normalidade, a regra, o estável, o previsível”. Nesse viés, percebe-se a busca por padrões, por um tipo de regularidade com vista na aceitação pelos demais na sociedade.

Tosta (2014), que fez sua pesquisa olhando para a implementação das políticas de inclusão no Estado de Mato Grosso, observou que o estado buscou realizar adequações para cumprir com a política de governo via projeto e programas com o objetivo de ampliar o atendimento dos alunos com deficiência, mas, segundo Tosta (2014), em 2012, ainda tinham municípios do Estado de Mato Grosso que, nas escolas estaduais, não havia as salas de recurso para atendimento especializado. No entanto, percebeu-se que o Estado estava caminhando para que houvesse mudança nesse cenário referente à inclusão escolar.

A fim de dar mais subsídios ao que discorri nesse subcapítulo, percebi que se trouxesse mais pesquisas, além de agregar ao que já foi referenciado, iria ampliar o assunto sobre políticas de inclusão escolar. Resgatando o que fora dito no início do capítulo, o tempo de um Mestrado é curto, com isso, foi preciso fazer escolhas (as mais assertivas possíveis). Nesse contexto, li pesquisas de diferentes universidades brasileiras que olharam para as políticas de inclusão. Sei há outras que poderiam ser selecionadas em universidades de renome, mas as escolhas que fiz foram dentro das minhas possibilidades para o momento. Assim, discorrerei sobre cada uma das pesquisas selecionadas.

Tsuzuki (2019) investigou em documentos normativos internacionais como as desigualdades são vistas pelos Estados brasileiros nas concepções de políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência. Com base em suas análises, ainda há o entendimento comum, “[...] por parte dos Estados membros das Nações Unidas de que as pessoas com deficiência são dignas de direitos [...]” (TSUZUKI, 2019, p. 93), devendo cada Estado resguardar e garantir esses direitos a elas. Em sua pesquisa, a partir desses documentos internacionais, notou que a atenção dada para garantir igualdade de oportunidade, usufruto dos direitos e fomento de inclusão nos permite problematizar as desigualdades de formas diferentes.

De maneira geral, conclui-se que o combate às desigualdades norteado pela igualdade de oportunidades apresenta certos limites ao proporcionar interpretações que focalizam na questão do acesso, permitindo a perpetuação de outras desigualdades. (TSUZUKI, 2019, p. 93).

Ainda que o autor não tenha olhado diretamente para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, compreendo que as políticas de inclusão dentre outras questões referentes à igualdade de acesso, estão contidas na escola. Nessa direção foi possível perceber, observando sua pesquisa, que o fato de haver acesso às matrículas e à permanência dos alunos com deficiência na escola pode não lhes garantir igualdade de ensino, por exemplo. Segundo o autor, “a inclusão camufla as assimetrias entre as formas de participação e o usufruto dos direitos das pessoas com deficiência em relação às demais”. (TSUZUKI, 2019, p. 94). Em outras palavras, o acesso e a permanência podem estar mascarados com formas sutis de exclusão.

Pelo mesmo viés, no sentido de olhar para documentos internacionais, porém fazendo outro recorte de pesquisa, Santos (2020) analisou sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), recorte de um projeto mais amplo, a política de inclusão escolar em um município paulista na perspectiva dos professores. Santos (2020) observou três aspectos diferentes, sendo: contexto internacional e local, publicações nacionais e municipais e, por último, a prática de professores da sala regular e da sala do Atendimento Educacional Especializado. Concluiu que as decisões tomadas nas conferências e nas declarações internacionais influenciam as diretrizes nacionais, mas na esfera municipal percebe-se que o município segue as mesmas decisões nacionais, mas com especificidades locais, as quais acredita favorecer a escolarização dos alunos com deficiência. Assim, a pesquisa constatou que a maioria das pessoas com deficiência estão matriculados na APAE — Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais —, e, ainda, esta instituição oferece outros serviços relacionados à saúde, à família dos alunos, à inserção no mercado de trabalho, entre outros. Nesse sentido, o município em questão, mesmo tendo aderido à política nacional num primeiro momento, ao longo do tempo teve interpretações e traduções próprias. Sobre as práticas dos professores, analisado através das dimensões contextuais, tanto de âmbito nacional e local, apareceu como dificuldades, “[...] formação de professores na área de educação especial e falta de carga horária destinada para um planejamento colaborativo entre as professoras de classe comum e do AEE” (SANTOS, 2020, p. 08). Ao verificar sobre como os professores da sala regular e da sala do AEE avaliam as políticas de inclusão, os professores do AEE demonstraram

maior satisfação em comparação com os da sala regular, para Santos (2020) isso se justifica devido às condições de trabalho que são diferentes, além da não formação especializada. Ademais, outro ponto que pode ter favorecido para uma visão diferente é a falta de profissionais de apoio nas salas de aula regular.

Nessa visão de formação e prática docente, Nicolau (2011) verificou a formação e a prática de professores a partir das políticas de inclusão. Segundo Nicolau (2011), com o neoliberalismo instalado na sociedade, a formação de professores começou a ser aligeirada e há certa facilitação para a expansão de faculdades particulares e cursos à distância com foco a atender o mercado de trabalho. Constatou avanços nos dispositivos legais com relação à inclusão, mas há um descompasso no campo da formação e da prática, pois ainda estão fundamentadas na formação acadêmica e os recursos necessários nem sempre estão disponíveis.

Alves (2014, p. 08) problematizou a escolarização de alunos com autismo na escola regular após as políticas públicas de inclusão. Em seus achados, detectou que a socialização de alunos com autismo é a principal dimensão trabalhada pelos professores e que o fato destes alunos não realizarem as atividades como os demais, faz com que o professor busque, na maioria das vezes, um diagnóstico que sirva de base para esse posicionamento, indicando àquele aluno com menos condições de aprendizagem dos conteúdos pedagógicos. Conforme Alves (2014, p. 104), foi perceptível atividades voltadas para o desenvolvimento da autonomia desses alunos, como “ir sozinho ao banheiro ou cuidar de sua vestimenta com autonomia”, constatando que a lei garante a escolarização para alunos autistas, mas a aquisição de conhecimentos escolares fica em segundo plano e, de modo frágil, é percebida nos anos iniciais.

Silveira (2017) analisou os planejamentos escolares para verificar o que mudou e o que não mudou frente às políticas de inclusão, a partir do Projeto Político Pedagógico de escolas públicas de um município de Goiás. Dentre seus achados, a pesquisadora notou que, documentalmente, mais da metade das escolas públicas não possui registros reflexivos ou orientativos em seus Projetos Políticos Pedagógicos. De acordo com os documentos analisados — documentos internacionais, nacionais e o Projeto Político Pedagógico —, há contradições entre o que é previsto nas legislações comparando com a prática das escolas. A autora esclareceu que não foram observadas *in loco* as práticas pedagógicas nas escolas, como a análise se deu apenas em documentos, isso pode ter deixado lacunas, pois talvez pudesse haver práticas não percebidas. Isso é interessante,

pois podemos perceber que os registros escritos são importantes, e que a falta deles pode acarretar dúvidas sobre a prática da instituição.

Além disso, pode-se perceber que estas pesquisas olharam para as políticas de inclusão dando diferentes enfoques, desde incluir como meio de resgate os que foram excluídos (devido a não se enquadrarem nos padrões constituídos como normal), até verificar a respeito da permanência, da aprendizagem, da formação continuada e da sala de recurso para atendimento especializado. Também focaram na implementação de políticas com vista nas possíveis mudanças ocorridas, tanto na escola, que passou a ser a principal instituição a receber os alunos com deficiência, quanto na prática docente, que passou a buscar por formações, a fim de aprender a lidar com esses alunos. Ademais, também se verificou os reflexos dos documentos internacionais e nacionais em esferas menores, como nos municípios por exemplo.

Após todo esse percurso percebi que é importante trazer pesquisas que buscam perceber a reverberação das políticas de inclusão escolar, no entanto, a pesquisa que fiz teve atenção maior para a reverberação das políticas de inclusão escolar nas práticas pedagógicas de professores do município de Araputanga-MT. Desse modo, sigo adiante, a fim de apresentar a metodologia que utilizei, trazendo esclarecimentos quanto à pesquisa maior que integro e o passo a passo de todo o processo desde as entrevistas até como operei nas análises.

3 DA METODOLOGIA À PRODUÇÃO DOS MATERIAIS DE PESQUISA

Aqui retomo a metáfora que utilizei para a apresentação da proposta de pesquisa, e que, após a qualificação, olho para o que havia escrito buscando significado para tal modo de expressar. Discorri sobre a colcha de retalhos, a qual não se daria juntando de qualquer maneira os pedaços de tecido, pois seriam costurados um a um. Agora, como percurso realizado, olhei para a escrita feita inicialmente e pude constatar que, muitas vezes, tive que descosturar pedaços para recolocá-los e esse processo de montagem faz parte, o tempo todo, de uma pesquisa.

(Des)Montagem é parte integrante da metodologia de pesquisa. Embora eu não tenha categorias analíticas estabelecidas *a priori*, tenho princípios teórico-metodológicos que servem de orientadores ou de sinalizadores do caminho. Neste capítulo, com o objetivo de contar o caminho percorrido até o final da pesquisa, detalho o passo a passo que fiz para fazer as análises e chegar às conclusões apontadas ao final do trabalho. Com este capítulo entendo que encerro uma primeira parte de minha Dissertação, ou seja, finalizo um conjunto de três capítulos que compõem a síntese das razões para as minhas escolhas, as leituras que fiz e os trabalhos que busquei para poder amadurecer minhas alternativas e definir a estrutura de pesquisa que apresento a seguir. Como já referido na introdução, integro o GEPI e, nessa condição, tive a chance de seguir a pesquisa que o Grupo desenvolve. Portanto, o referencial do Grupo, o qual trama conceitos de campos distintos, mas bastante orientados por princípios dos Estudos Foucaultianos e da Sociologia pós-crítica, também passaram a ser meus para que eu pudesse problematizar os conceitos de inclusão escolar e de práticas pedagógicas, entre outros que caminharam juntos, mas não são tão centrais no trabalho.

Feitos os esclarecimentos que entendo serem importantes para adentrar na metodologia, começo contando e contextualizando um pouco o Grupo e a pesquisa maior que este desenvolve.

3.1 O GEPI E COMO SIGO DESDOBRANDO A PESQUISA DO GRUPO

Conforme Lopes e Fabris (2013), o GEPI nem sempre olhou somente para a temática maior que o orienta, ou seja, a inclusão. Antes de definir a inclusão como conceito operador, focou na diferença e na diversidade. Todavia, percebeu-se que as demandas das escolas ou do campo da Educação estavam voltadas para a equiparação de direitos e redução de desigualdades. Foi nesse sentido que as ações de Estado, não só do

Brasil, mas também de outros países europeus e americanos, se voltaram para a inclusão, convertendo essa ora em *estratégia*, ora em *técnica* e, também, em algumas políticas de Estado (nem sempre política de governo) e ora em *imperativo*. Para o GEPI afirmar isso só foi possível porque investe há anos no acompanhamento da inclusão, bem como porque diferentes pesquisadores desfiaram cenários em busca de entender a complexidade do que se enuncia em nosso presente injusto e de desigualdades múltiplas (DUBET, 2020).

Embora a temática da inclusão tenha sido a escolhida para capitanear e orientar as ações dos pesquisadores que o compõem, o que importa para eles não é tê-la como bandeira de luta, mas sim é ter condições de ler e de interpretar porque a inclusão se tornou uma das idealizações mais potentes de nosso tempo para lutar contra a exclusão e as desfiliações. Também para educar sujeitos capazes de incluir, desenvolvendo nesses o que Menezes (2011) chamou de *subjetividade inclusiva*. Também para constituir um tipo de indivíduo que, imerso em uma racionalidade neoliberal, se vê envolto na necessidade de aprender ao longo da vida e de estar permanentemente acessível. Este tipo de sujeito que vemos, cada vez mais, sendo descrito nas políticas de educação inclusiva, bem como sendo demandado para viver e sobreviver neste tempo de mudanças e de instabilidades, inicialmente foi nomeado por Loureiro e Lopes (2015) de *Homo oeconomicus discentis accessibilis* e, posteriormente, por Loureiro e Lopes (2019), de *Homo oeconomicus discentis accessibilis*. Para a racionalidade neoliberal, não basta estar incluído na economia da vida, mas é preciso permanecer no jogo para que não se acabe caindo de posições e sendo expulso (SASSEN, 2016) ou excluído (CASTEL, 2008) do tabuleiro. Portanto, ser um aprendiz (*discentis*) para toda a vida é condição mínima e necessária do sujeito para estar no jogo, independentemente de sua condição física, intelectual, sensorial etc. E, junto com isso, estar acessível (*accessibilis*) é o mínimo necessário para poder usufruir daquilo que está à disposição e posto à disposição pelo próprio Estado.

Além do entendimento de sujeito, constituído em meio às práticas oriundas dos princípios e concepções apontadas no parágrafo anterior, vale destacar a noção de poder que faz com que os sujeitos se mantenham no que o GEPI entende ser um *gradiente de inclusão* (LOPES *et al.*, 2012). Para o grupo, fortemente sustentado nos Estudos Foucaultianos, compreender o conceito de poder é parte fundamental para que as análises que produzem de distintos materiais não recaiam em denúncias, tampouco em uma relação binária de forças. Demorei para entender a complexidade do conceito que exige um pensamento complexo e não polarizado.

Muitas são as forças em jogo nas práticas sociais, políticas, educacionais, de mercado, entre outras. Entender como elas vão constituindo verdades e posicionando os sujeitos nas relações que se estabelecem é muito importante para que seja possível compreender as dinâmicas postas em circulação. Para isso, desconstruir ou decompor práticas para buscar as distintas forças que agem e que conduzem as condutas dos indivíduos é algo necessário para quem pesquisa no Grupo. Assim, isso é um dos princípios da teorização que desenvolve assumir o pressuposto que *poder* é algo que se exerce sobre sujeitos livres (FOUCAULT, 2006). Dito de outra maneira, as práticas em ação não partem do pressuposto da submissão involuntária do outro, pelo contrário, elas operam de forma a contar com o desejo do outro de ser conduzido.

Para quem foca distintas práticas de inclusão escolar, como no meu caso, precisa perceber a relevância da temática para aquele(s) que se observa. Igualmente, precisa ficar atento para as muitas ações, políticas, entendimentos, teorizações, sistemas de apoio etc. presentes na produção de verdades sobre a inclusão escolar e os sujeitos que a desejam (ou que estão imersos em seus meandros políticos). Tais esclarecimentos orientaram muito minha entrada em campo, para trabalhar com os sujeitos da pesquisa.

Penso que nessa breve entrada conceitual que orienta o GEPI, tenha conseguido dar os pressupostos de minha investigação. Não faço um trabalho, como se costuma chamar, de foucaultiano. Neste momento, não tenho segurança para uma incursão no pensamento do autor, mas eu compartilho de alguns princípios, como a visão de sujeito e a visão de poder. Ambos me permitiram parte das condições de construção de minha pergunta de pesquisa, bem como de definição das práticas pedagógicas como base de busca de enunciações de reverberação das políticas de inclusão em narrativas docentes. Para mim, além dos conceitos já citados, outro que merece atenção é o conceito de prática. Saber como entendê-lo foi fundamental, pois necessitava decompor as narrativas docentes, buscando por elas. Dedico mais tempo ao conceito de prática no quarto capítulo desta Dissertação, mais próxima de outras discussões conceituais que são centrais em minha pesquisa.

Colocada as bandeiras das bases conceituais que operam como demarcadores de uma forma de pensar e teorizar sobre o vivido, sigo explicitando a metodologia usada em meu trabalho. A pesquisa que desenvolvi integra a pesquisa maior ou a pesquisa “guarda-chuva” do GEPI. Aquela pesquisa intitulava-se “Inclusão: processos de Subjetivação docente” e buscou os efeitos das políticas educacionais de inclusão nos docentes ativos nas escolas, públicas ou privadas, brasileiras. Não adentrarei tanto neste capítulo naquela

pesquisa, pois tenho o receio de perder o foco de minha investigação e o objeto central desta Dissertação, mas sugiro para quem quiser saber (de forma mais detalhada) os achados do grupo, a leitura de Loureiro e Klein (2017) e Lopes e Morgenstern (2019). Porém, antes de seguir com meu estudo, vale destacar que os pesquisadores do GEPI haviam produzido, até a minha entrada no grupo, 57 narrativas docentes. Com minhas contribuições, que detalharei mais adiante, totalizaram 67 narrativas. Para a produção de tais narrativas, os pesquisadores viajaram para todas as regiões do país, utilizando uma mesma técnica de produção de dados — *entrevista aberta* e *roda de conversa*. A entrevista aberta era utilizada quando a narrativa era produzida individualmente, e a roda de conversa quando a narrativas era produzida em grupo.

Partia-se do pressuposto que, como havia se passado mais de 20 anos de políticas de inclusão no Brasil, os professores estariam subjetivados pelas práticas inclusivistas. Igualmente, imaginava-se que as práticas de inclusão eram distintas nas diferentes regiões brasileiras. Afinal, as diferenças culturais e de investimentos governamentais também são elementos intervenientes nos resultados. Ao todo, foram nove estados representados na pesquisa: Rio Grande do Sul; Santa Catarina; Rio de Janeiro; Pará; Mato Grosso do Sul; Ceará; Bahia; Minas Gerais e Espírito Santo.

A partir do entendimento de sujeito que comentei anteriormente, entendia-se que quanto mais o professor falasse abertamente, sem interferência do pesquisador, melhor seria de captar as práticas constitutivas do sujeito e da inclusão. Para tanto, a narrativa foi vista como a melhor forma de produção de dados, seja ela captada individualmente ou em grupo. A narrativa era produzida por meio da *entrevista aberta* (SILVEIRA, 1996) ou por meio da *roda de conversa* (AFONSO; ABADE, 2008). Na roda de conversa, forma mais difícil de manejo das variáveis intervenientes no grupo, pedia-se para que cada professor, ao falar, dissesse antes seu nome, para que, na transcrição do material, pudesse ser acompanhada a sequência de suas falas no grupo.

A ideia na produção da narrativa era que os pesquisadores pudessem ficar atentos às

práticas que sustentam aquilo que as políticas e o pensamento pedagógico moderno-contemporâneo têm chamado de *inclusão*, quais sejam: *aproximação* de uns com outros; ampliação de técnicas de *circulação* e *convivência* daqueles que foram aproximados e de *participação* e *permanência* de todos na escola. (LOPES, 2019, p. 20).

Essas foram as diretrizes que guiaram a pesquisa “guarda-chuva” desenvolvida pelo GEPI, bem como a minha pesquisa que segue colaborando com o grupo a partir de novos desdobramentos. Na pesquisa “guarda-chuva”, a busca dos sujeitos da pesquisa foi bem difícil, exigindo do grupo que contatassem pesquisadores de universidades de outros estados brasileiros, para que esses passassem contatos de professores de Educação Básica. Uma vez contatados tais professores, combinava-se a visita dos pesquisadores. Na chegada, os pesquisadores eram aguardados pelos professores nas escolas ou nas universidades, locais em que as narrativas geralmente eram produzidas. Esclareço que dedico algumas páginas para a apresentação da pesquisa do GEPI, pois eu a integrei me beneficiando de todo um caminho percorrido antes de minha chegada, inclusive, a cobertura do Comitê de Ética na pesquisa, pois a pesquisa maior já havia feito todo o processo de encaminhamento. Portanto, as definições feitas anteriormente, também integram parte de meu laboratório.

Depois de contatados os professores das escolas, interessados em participar da pesquisa, explicada a técnica de produção de dados que seria utilizada com eles e dito que o TCLE seria assinado ao final, caso eles concordassem com o *modus operandi* metodológico, os pesquisadores tinham dois disparadores para iniciar a narrativa, utilizados em momentos distintos: no início pediam que os professores contassem uma experiência pedagógica (critérios de escolha de cada um) e, após terem narrado sua experiência, faziam uma provocação perguntando se fosse solicitado uma prática de inclusão, qual experiência seria narrada. Tais disparadores foram repetidos em todos os momentos com todos os sujeitos de pesquisa, inclusive com aqueles que participaram de minha investigação e que contarei mais adiante.

3.1.1 DESDOBRAMENTOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA

Quando entrei no GEPI tinha o desejo de pesquisar a inclusão no município de Araputanga/MT. Tinha uma hipótese de que encontraria dados diferentes daqueles já destacados pelos demais pesquisadores do grupo. Entusiasmada pela orientadora, passei a estudar como o grupo procedeu em todas as etapas da pesquisa, pois deveria repeti-las. Até poder sair a campo, investi mais de um ano em leituras, revisão de literatura, análises de outras pesquisas, assistindo seminários, participando das reuniões de grupo e de orientação, apresentando meu trabalho para outras pessoas etc. Com todo esse intensivo de trabalho, consegui estruturar a espinha dorsal de minha pesquisa. Para ser melhor de

visualizar o que estou chamando de espinha dorsal da pesquisa, organizei o quadro abaixo:

Quadro 3: síntese estrutural da pesquisa

Foco de pesquisa	Reverberação das políticas de inclusão das pessoas com deficiência nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas comuns.
Problema de pesquisa	Como as políticas de inclusão escolar reverberam nas práticas pedagógicas dos professores de Araputanga/MT?
Objetivos	<p>Objetivo Geral:</p> <p>Conhecer e analisar as reverberações das políticas de inclusão da pessoa com deficiência nas práticas pedagógicas narradas por professores de escolas públicas de ensino fundamental no Município de Araputanga – MT.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar e problematizar como os professores se referem à inclusão e às pessoas com deficiência em suas narrativas; - Perceber como os professores traduzem as políticas de inclusão; - Refletir sobre o que se repete e se distingue nas práticas dos professores de Araputanga, considerando as demais narrativas da pesquisa do GEPI.
Material de pesquisa	Narrativas de professores atuantes na Educação Básica do ensino fundamental de Araputanga/MT.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a clareza do que queria investigar, o passo seguinte foi buscar nas secretarias de cada escola onde havia alunos com deficiência incluídos nas escolas comuns. Só essa primeira parte já valeria uma discussão. Fui muito bem recebida por todas aqueles docentes que me atenderam. Se mostraram interessadas em meu estudo para poderem aprender e melhorar as práticas desenvolvidas nas escolas. Conversei com diretores, expus meu interesse, e esses foram abrindo as portas para que eu chegasse até os professores que acabaram sendo sujeitos de minha pesquisa. Ao todo foram dez professores, nove professoras e um professor que produziram suas narrativas, atuantes

em três escolas. Nas análises aparecerá “professores” como forma de abranger todos os sujeitos. Achei melhor unificar com uma única palavra.

Em minha investigação, foco na reverberação das políticas de inclusão nas práticas docentes. Extraio de narrativas o que cada sujeito tem de mais íntimo, as suas significações e as suas verdades sobre o que narra. Conforme Andrade (2012, p, 174):

Por meio da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventado o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos.

Ainda, segundo a autora, “utilizar as palavras para nomear o que somos, nossas experiências, o que fazemos, pensamos, como vivemos, até o que sentimos, não é mero palavrório”. (ANDRADE, 2012, p. 175). O que explicita a autora me fez pensar muito na potência da metodologia de pesquisa que eu estava adotando. Em vários momentos da produção de narrativas, ao contarem suas práticas os professores retomavam o que diziam, faziam questões para si mesmos e afirmavam, em alguns momentos, com veemência, o que acreditavam estar correto ou não. Compartilho do pensamento de Ebling (2019) que diz que todo o professor que pesquisa se olha e se coloca sob suspeita. Não tenho dúvida que isso aconteceu com vários dos dez professores que participaram da pesquisa, bem como comigo mesma. Não há como não sair transformada de um trabalho tão intenso e de natureza investigativa. Segundo Szulczewski (2013):

Ao narrarem as suas experiências, os professores fazem uma autorreflexão das suas práticas e um trabalho de olhar para si mesmos e repensar o seu fazer docente, ou seja, entendo as narrativas dos professores como uma técnica de si, momento em que os professores são convidados a se confessarem e, além disso, fazerem um exame de consciência das suas práticas e de si mesmos. (SZULCZEWSKI, 2013, p. 115).

Nas narrativas produzidas, gravadas mediante permissão e depois transcritas — excluindo de cada uma elementos que poderiam identificar os sujeitos —, percebia a ação da cultura, do meio, dos atravessamentos econômicos, dos valores, entre outros, constituindo uma forma de ser professor, mas mais do que isso, o olhar deles sobre seus alunos.

Em cada visita à escola para poder encontrar os professores, levava comigo um gravador, o TCLE para ser assinado, caso os professores concordassem em participar de minha pesquisa, e um caderno. No caderno anotava minhas impressões, o que observava no ambiente da escola, entre outras observações para mim mesma.

Durante as produções das narrativas, foi necessário fazer um esforço muito grande para que eu não entrasse na narrativa e acabasse guiando as palavras dos professores. Também, foi necessário me afastar, dentro do possível, de minhas crenças e minhas verdades sobre o que eu escutava de cada um que falava. Como professora do mesmo município, foi difícil para mim exercer a suspeita, pois vivo de perto o que eles narram.

Enquanto escutava e acompanhava a narrativa sendo produzida, me chamava a atenção para o quanto os professores eram dedicados e entendiam do que faziam. Não consegui perceber de imediato as ressonâncias das políticas de inclusão em suas falas. Conforme ia realizando a produção de dados, ia transcrevendo o material. É potente esse processo, pois a escrita revela ditos não escutados anteriormente. Demorei para conseguir ver o que estava reverberando naquelas narrativas. Na verdade, para poder ver o que estava ali, no material, foi preciso ser desafiada a pensar de outros modos a inclusão, a aprendizagem e a própria função da escola. Para mim, depois de estruturar a pesquisa, as análises constituíram o momento mais difícil do trabalho, pois precisava colocar em articulação as leituras e as reflexões feitas até aquele momento, no Mestrado.

Antes de avançar na descrição comentada de meu *modus operandi* metodológico, é importante deixar claro que no início precisava saber se eu conseguiria realizar a técnica da entrevista aberta para a produção de narrativas. Se dominado o desafio, conforme as narrativas iam sendo produzidas, ao transcrevê-las, tinha que conseguir dados suficientes para uma análise. Nessa linha, em comum acordo com minha orientadora, decidimos finalizar quando chegamos em um total de dez sujeitos de pesquisa.

Comecei a transcrever as gravações das narrativas logo depois de gravá-las, pois tinha receio de perder material. Fiz isso na sequência uma da outra, fato que me possibilitou, ao extrair os nomes citados pelos sujeitos da pesquisa, codificar cada uma das narrativas, na sequência de suas produções. Por exemplo, o código P1MTAR significa: P de professor; 1 de ordem de produção de narrativa; MT de Mato Grosso; e AR de Araputanga. Dessa forma, consigo retornar a fonte de onde extraí algum excerto para análise. Também, sigo o padrão da codificação feita na pesquisa do GEPI.

3.1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS SEUS CONTEXTOS

Como referi anteriormente, decidi realizar entrevistas com dez professores de escolas públicas, municipais ou estaduais, não importava se eram efetivos ou contratados, mas precisavam ser professores regentes de turmas, do ensino fundamental I; caso não tivesse o aceite, buscava até o sexto ano do ensino fundamental para ter um quantitativo

mais significativo para as análises. O recorte por ano/série se deu pelo fato de minha formação ser pedagogia, e é do meu interesse estudar o mais próximo possível da minha realidade. Além de buscar por respostas, sei que sairei mudada desse processo, logo, minha prática também fará jus a essa mudança. Em razão disso, tenho priorizado a pesquisa com as séries iniciais do ensino fundamental.

As escolas que busquei por professores para participar da pesquisa foram escolas da zona urbana, sendo uma escola estadual e duas municipais. A escolha se justificou pelo fato de serem escolas que atendem crianças do pré I e II ao nono ano do ensino fundamental. Outro critério que determinei para a escolha de meus sujeitos de pesquisa, foi que eles deveriam atuar em escolas públicas, pois percebo que ampliam mais o recebimento da diversidade de alunos, e atuar para a inclusão de alunos com deficiência. Por fim, um último critério de escolha de meus sujeitos de pesquisa, eles deveriam ser regentes de turma, preferencialmente, que tivessem matriculados em suas salas de aulas alunos com deficiências.

Todos os critérios de seleção de sujeitos para participar da pesquisa foram expostos para a secretaria de educação e, posteriormente, para os diretores de escola. Enfim, todo o movimento relatado, bem como todo o percurso narrado no subtítulo anterior, para se chegar ao número de dez narrativas, deve se somar a este. Neste momento penso ser importante caracterizar cada sujeito que integra a investigação.

Tabela 1: caracterização dos professores pesquisados

Código	Idade	Tempo de serviço na educação	Graduação	Especialização	Rede de trabalho (estadual ou municipal)
P1MTAR	52	25	Pedagogia	Psicopedagogia, mestre em Educação	Estadual
P2MTAR	48	23	Pedagogia	Literatura e alfabetização	Municipal
P3MTAR	33	7	Tecnologia da Educação e Pedagogia	Distúrbio da aprendizagem	Municipal

P4MTAR	35	5	Pedagogia	Educação profissional e tecnologia	Estadual e Municipal
P5MTAR	40	8	Educação Física, Pedagogia e Matemática	Psicopedagogia	Municipal
P6MTAR	46	9	Pedagogia	Psicopedagogia	Estadual
P7MTAR	35	5	Pedagogia e recursos humanos	*	Estadual e Municipal
P8MTAR	45	23	Pedagogia	Psicopedagogia	Municipal
P9MTAR	23	2	Pedagogia	Psicopedagogia	Estadual
P10MTAR	50	10	Pedagogia	Psicopedagogia	Municipal

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta tabela nos mostra que todos os professores possuem graduação em Pedagogia, todos fizeram alguma especialização, somente uma das docentes que não citou qual a especialização que possui. Interessante destacar que a maioria cursou psicopedagogia no *Lato senso*, tendência que mostra o quanto a atividade docente está atravessada por discursos psicológicos que, de diferentes maneiras, justificam interesses pedagógicos pela aprendizagem.

Quanto ao tempo de experiência como docentes, interessante observar que apenas uma professora possui menos de três anos de experiência. Os demais variam, sendo que quatro possuem de dez a mais anos de experiência; cinco possuem de cinco a dez anos. Portanto, não se trata de um grupo inexperiente na docência. Para destacar, apenas três deles começaram a trabalhar quando a discussão sobre as políticas de inclusão começou a aparecer com mais força no Brasil.

Ao pensar na hipótese contida na própria pergunta de pesquisa, a que as políticas de inclusão das pessoas com deficiência reverberam nas práticas pedagógicas, os sujeitos de pesquisa fizeram seus percursos em tempos distintos, mas independentemente disso, todos iniciaram suas carreiras em meio à emergência das práticas de inclusão escolar. Nos últimos capítulos da Dissertação, local em que invisto em minhas análises, esse é um atravessamento possível para a leitura do que dou a conhecer de meu material.

Por fim, como fiz referência ao material, rapidamente conto aqui como trabalhei com as narrativas. Uma vez transcritas e codificadas as narrativas, procedi com a leitura delas. Foram inúmeras as leituras, sendo que em muitas não conseguia manter uma “relação” potente com o material. Ele nada me dizia. Lia o óbvio em cada experiência. Procurava pelas repetições e as coloria com o objetivo de destacá-las para mim mesma, porém não entendia que precisava focar nas práticas e no que elas anunciavam. Conforme Parra-Leon e Marín-Díaz (2019, p. 42), “a prática não corresponde somente ao fazer”. Quando entendi que por práticas também posso entender sistemas de pensamento, comecei a perceber enunciações e as relacionando às falas dos professores. Desenvolvo um pouco mais o conceito de prática a partir das políticas de inclusão no capítulo quatro. Como meu objetivo não foi fazer estudo de caso, nem tampouco saber o que é mesmo que cada sujeito quis dizer ao narrar determinada experiência, montei quadros de excertos e fui comentando aleatoriamente o que vi circular no material e no quadro que criei. A estratégia de colocar dentro de um quadro o que se quer destacar é interessante, pois delimita o que deve ser visto. Logo, há quadros com muitos excertos e há quadros com um excerto. O que se quer emoldurar é o que o excerto carrega consigo.

4 A ESCOLA MODERNA E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

O objetivo deste capítulo é trazer uma base de discussão para sustentar as análises produzidas na pesquisa. Sem dúvida, para mim, é um dos capítulos mais difíceis do trabalho, pois aqui preciso ter autoria para ler e interpretar a escola moderna e como as políticas de inclusão, gestadas na Modernidade, acabam reverberando nas narrativas dos professores sobre suas práticas pedagógicas. Encontrar o tom da escrita foi desafiador. Aqui serão tramadas discussões teóricas e políticas que servirão de base para a sustentação do capítulo seguinte.

Dito estas palavras iniciais e orientadoras da leitura, meu primeiro movimento é retomar a compreensão de sujeito e de escola na Modernidade. Tal retomada, embora já feita por muitos, é importante porque entendo que toda a análise que eu venha a produzir está, de muitas maneiras, entrelaçada a um tempo e a um espaço. No caso das narrativas pedagógicas, essas estão intimamente relacionadas à escola tal qual foi inventada na Modernidade e está convidada a se retomar, sem perder suas bases, na Contemporaneidade. Entendo que embora a escola apresente inúmeros sinais do que poderíamos afirmar ser o fim da Modernidade — por exemplo, o atendimento dos muitos tempos de aprendizagem dos alunos, bem como de seus interesses particulares —, por base ela segue sendo uma instituição forjada na Modernidade e que possui por princípio a construção de regras comuns para a criação de uma base de sociedade.

Voltando à temática da inclusão escolar, o exercício de abordá-la, considerando as bases da Modernidade, permite entender a ambiguidade das verdades em que estamos imersos. Conforme Foucault (2006), a Modernidade é uma atitude, é um *éthos* em meio ao qual há uma maneira de pensar e de sentir, bem como uma maneira de estar no mundo. Tal maneira produz identificações e formas de pertencimento que precisam ser problematizadas. Como afirma Veiga-Neto (2010, p. 152), ao trazer a concepção foucaultiana de Modernidade, interessa aqui

[...] marcá-la em termos de nossa atitude e entendimentos no que concerne à verdade, ao tempo, ao espaço à consciência, à heroização do presente, à crítica, à liberdade, ao biopoder (como articulação entre as disciplinas e a norma), ao conhecimento (entendido como único acesso possível ao verdadeiro), ao governo de si e dos outros.

Pensar a Modernidade como uma atitude implica compreendê-la a partir tanto de uma primeira Modernidade, que rompe “com a transcendência e com as representações divinas que o pensamento medieval havia construído em torno do humano” (VEIGA-

NETO, 2010, p.152), quanto de uma segunda Modernidade, que é transcendente, laica e marcada pelo Iluminismo. Também, implica em considerar práticas de uma terceira Modernidade, que é mais fluída e pontilhista, ou seja, “marcada por rupturas e descontinuidades” (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p. 193). Conforme Veiga-Neto (2010), é na segunda Modernidade que o pensamento educacional moderno se estabelece, inspirando-se fortemente em um pensamento platônico, inspirado em torno de dois mundos, o metafísico e o político. Na doutrina dos dois mundos, tudo o que temos acesso no mundo sensível é um simulacro daquilo que existe em um outro mundo, num mundo que podemos chamar de inteligível. No mundo inteligível estão as formas perfeitas, as quais tomamos como exemplos/modelos. Como moradores do mundo dos simulacros, perseguimos ideias de perfeição inatingíveis.

Segundo Bauman (1998), a Modernidade sonhava com a homogeneidade, principalmente pelo viés da ordem, pureza e higiene. O autor utiliza o exemplo do holocausto para tensionar a ideia de “pureza” racial que mobilizava a população para a busca de um ideal visando uma só raça, um povo unificado. Nesse sentido, Bauman (1998) deixou um exemplo muito prático para entender essa ideia: “Sapatos magnificamente lustrados e brilhantes tornam-se sujos quando colocados na mesa de refeições. Restituídos ao monte de sapatos, eles recuperam a puríssima pureza”. (BAUMAN, 1998, p. 14). Ou seja, o lugar onde está posto, isto é, a ordem dada às coisas podem conferir um tipo de leitura. A busca por um povo unificado, todos parecidos, pode ser entendido como uma ilusão que funcionaria se fosse viver vida de estátua, a estátua não sai do lugar, então, se colocarmos várias estátuas iguais será sempre assim, pois não se movimentam, não há vida. Mas, o caso aqui, não eram estátuas, eram seres humanos, os quais não conseguiriam alcançar essa unificação.

A Modernidade, ao aproximar os sujeitos, criou as condições de comparação, de observação e de ação sobre as ações desses sujeitos. Entendo que nesta busca pela aproximação, pelo “desestranhamento”, pela necessidade de conhecer o outro para sabermos, na comparação, quem somos, estão colocadas condições necessárias para que a inclusão esteja posta tanto como uma necessidade quanto como um problema. Creio que seja fácil entender o porquê ela é entendida como uma necessidade, mas é válido explicar, mesmo após as práticas de discriminação negativa e excludentes desenvolvidas no governo Bolsonaro (2019-2022), as razões dela ainda ser vista como um problema.

Tendo uma alma moderna bipartida e atravessada por princípios de competição típicos de uma racionalidade neoliberal², a qual estamos imersos na Contemporaneidade, alimentamos nossas representações sobre o outro, tendo a nós mesmos como referência. Quem dá as cartas da inclusão são aqueles que falam de si mesmos como normais e posicionam os outros como anormais. Diante disso, ações de diagnóstico, de tratamento, de escolarização especializada e de normalização são exaltadas em nome de uma prestação de assistência, de correção e de contenção daqueles considerados deficientes, anormais etc.

Importa dizer que, ao mostrar o pensamento moderno e ao explicitar a leitura binária aplicada àqueles que possuem deficiência, por exemplo, não quero defender o fim da inclusão e dos inúmeros benefícios que, atualmente, são mobilizados para o atendimento de pessoas com deficiência. Mas, o que quero é mostrar que, ao posicionar as pessoas de acordo com seus diagnósticos, a postura moderna alimenta e cria *máquinas de inventar pessoas* (HACKING, 2009). Geralmente, tais máquinas estão associadas aos saberes estatísticos, aos números, às avaliações, aos diagnósticos, entre outros. Dependendo da invenção, alimenta de forma intangível a in/exclusão de pessoas, isto é, mesmo que estudantes com deficiência estejam na escola, de dentro dela são marcados como menores por uma engrenagem, às vezes politicamente correta.

As tensões trazidas por rápidas e significativas mudanças vividas na Contemporaneidade (e fortemente sentidas no cotidiano escolar) podem ter favorecido um repensar das práticas educacionais, pelo menos em alguns casos arrisco a dizer que podem ter gerado mudanças nas formas de ver e de pensar os sujeitos e os processos pedagógicos que os envolvem. Um exemplo disso acredito que sejam as práticas geradas a partir das políticas de inclusão de alunos com deficiência na escola comum.

Nunca vimos, como nos últimos dez anos, crescer tanto os discursos da inclusão ao mesmo tempo que assistimos retrocessos de seus movimentos. Diluídos na pauta da inclusão há uma profusão de tipos humanos que deixam de ganhar evidência nas instituições. A diluição das marcas da deficiência, embora seja algo interessante em uma primeira leitura, pode mascarar as muitas formas de perceber as (a)normalidades e de se relacionar com elas. Entendo que tais esmaecimentos têm contribuído para alimentar

² A racionalidade neoliberal, conforme Lopes (2009, p. 109), funciona como forma de vida e “[...] certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado”.

práticas mais sutis e perversas de exclusão. Dito de outra maneira, tais práticas se caracterizam por terem um lado constitutivo perverso, ou seja, por manterem na inclusão a exclusão revestida pelo politicamente correto.

Na mesma linha de Lopes (2007, 2009), outra pesquisadora do GEPI, Gräff (2017), argumenta que quanto mais a Modernidade fortalece os discursos de inclusão, mais exclusões ela gera. A autora escreve em sua Tese (GRÄFF, 2017) que movimentos de “ricochete” são gerados à medida em que projetos inclusivos batem no social e reverberam com mais exclusões. Entendo que tais tipos de movimentos mostram a fluidez de algumas verdades que, até pouco tempo, eram inquestionáveis. A proliferação das identidades, bem como os festejos identitários vividos no presente, além de tornar recorrente as lutas pela inclusão, parecem tirar dos sujeitos a força do coletivo. Eis aqui um exemplo da liquidez das relações que vão tomando formas frágeis de barganha de direitos — e não mudanças mais profundas nas formas de vida.

Interessante marcar que, na Contemporaneidade, assistimos a escola sendo chamada e se envolvendo de forma crescente com mudanças substanciais nas formas de vida daqueles que a habitam. Embora se mantenha em uma tradição Moderna, a escola também se liquidifica, para usar uma metáfora de Bauman (2001). Embora tenhamos visto que a Modernidade Líquida (BAUMAN, 2001) seja mais flexível e levante questionamentos pertinentes às instituições disciplinares, a escola segue sendo, mesmo constantemente em crise, uma das instituições mais potentes deste tempo. Por meio de suas práticas reconhece-se a potência do grupo e dos indivíduos quando colocados na relação com os outros. Quando pessoas estão convivendo em um mesmo espaço, as tensões entre as diferenças são ampliadas na mesma proporção em que novos entendimentos sobre o outro são gerados. Desse modo, as práticas pedagógicas escolares, se conduzidas para o comum e para os embates frutíferos entre os indivíduos, podem gerar condições que tornam mais densas as relações líquidas do presente. Nesse aspecto, encontro aqui a potência transformadora da escola. Ao escrever isso não estou pensando em uma transformação revolucionária, mas sim em uma transformação individual ou de subjetividades. Isso significa que as mudanças geradas pelos indivíduos em si mesmos — ao exercitarem uma vida em grupo, tendo regras comuns, bem como tendo espaço para conhecer, experienciar outras formas de aprender e de exercitar a crítica sobre si e sobre os outros — são potências para a produção de mudanças nos outros que com eles convivem.

Mudar a si mesmo a partir da relação com o outro talvez seja algo que a escola moderna tenha contribuído, pois há muito de disciplinar nesse exercício. Sua potência está na possibilidade de criar as condições para a escuta e para a negociação permanente de limites e de diferenças. Também, está na possibilidade de, ao exercitar-se, romper consigo mesmo e tomar outros caminhos mais fluídos.

Conforme Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 188): “Desde as últimas décadas do século XX, estamos assistindo a diversas, rápidas, amplas e profundas transformações sociais, econômicas, culturais em âmbito mundial”. Essa rapidez pode ter contribuído para forjar novos olhares, emergindo outras práticas, diluindo ou dando outros formatos que, aos poucos, foram sendo desnudados, trazendo outras verdades para esse tempo. Todas as mudanças que temos acompanhado na forma de vida dos sujeitos modernos, aparecem de diferentes formas reverberadas na escola, ou seja, a instituição acaba funcionando como uma caixa de ressonância dos acontecimentos, das contradições e dos paradoxos vividos em nosso tempo.

Tendo ciência que muito ainda poderia ser explorado sobre a Modernidade e sobre o quanto a escola sente as crises de nossa forma de vida, deixo para que os leitores aprofundem as discussões nos trabalhos do Grupo que pertencem e que fiz referências no texto. Meu objetivo aqui ao trazer a Modernidade e a escola não era o de levar adiante essa discussão, mas sim o de mostrar rapidamente a base sobre a qual faço minhas análises de narrativas pedagógicas sobre suas práticas. Sendo assim, passo adiante em minhas discussões, trazendo para a Dissertação as análises das dez narrativas produzidas em Araputanga (MT). Antes, porém, é preciso dizer que ao propor pesquisar em Araputanga, inicialmente, entendia que lá encontraria realidades muito distintas de outros Estados do Brasil, pesquisados pelo GEPI. Todavia, dou-me conta que, como diz o ditado popular, “todos somos peixes de um mesmo aquário”.

Tais quais “peixes no aquário”, estamos submersos em uma mesma racionalidade neoliberal. Por mais que algumas características regionais pinte um quadro diferente do outro, as substâncias presentes na pintura são as mesmas, com mais ou menos intensidades. Neste sentido, percebo que minha animação em encontrar diferenças substantivas nas práticas pedagógicas narradas pelos professores de Araputanga não sobreviveram por muito tempo após eu começar as análises de meu material, mas sobre esses detalhes avanço no próximo subtítulo e no próximo capítulo deste trabalho.

4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO PARA PENSAR RESSONÂNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Sigo com o olhar atento para a inclusão escolar de alunos com deficiência. Pode-se dizer que as mudanças sociais trouxeram à tona as pessoas com deficiência e, ao se tornarem evidenciadas, o Estado passa a ter responsabilidade sobre suas vidas, havendo a necessidade de controle e de disciplina para segurança de todos. Com isso, movimentos para a garantia de direitos, reposicionando-os, se fizeram necessários.

Parafraseando Thoma e Kraemer (2017, p. 28), as primeiras décadas do século XX foram um momento histórico marcante, pois além de definir questões relacionadas à nacionalidade e à cidadania pela alta sociedade, buscava responder a questões que surgiam pela população menos atendida. Assim, nesse período, criou-se Ministérios da Educação e da Saúde e as secretarias estaduais, cuja educação era vista como uma grande promessa na edificação da nação e investimento na população analfabeta deixada no escuro. Ainda segundo as autoras, “No final dos anos 1940, as ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência foram assumidas pelo Governo Federal via criação de campanhas”. (THOMA e KRAEMER, 2017, p. 31). Essas campanhas visavam o desenvolvimento de um país moderno, deste modo, promoveram ações para reabilitação e treinamento das pessoas com deficiência, culminando em práticas corretivas. Contudo, deve-se considerar que esse movimento incentivou a política de inclusão escolar conferindo direito de todos à educação.

No ano de 1999 houve a aprovação do Decreto nº 3.298/99 que regulamentou a Lei nº 7.853 de 1989, tratando da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e assegurando direitos primordiais para a vida social. Segundo Thoma e Kraemer (2017, p. 52), o movimento de colocar todos na escola regular não foi garantia suficiente para que este permanecesse com dignidade e aprendendo junto aos outros. Tal fato deixou brechas para que aquele que não se beneficiasse de tal política pudesse manter vínculos com a escola especial.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esta assegura direitos aos alunos com deficiência agregando valores no sentido de estar no mesmo espaço com objetivo de aprenderem juntos — e especifica em seu objetivo: “[...] com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]”, assim como: “[...] oferta de atendimento especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais para a inclusão [...]” (BRASIL, 2008, p. 14). A presença da

preocupação com a aprendizagem dos alunos e o apoio para que ela acontecesse ganham espaço nas políticas, dirigindo o país para uma outra postura e compreensão sobre as finalidades da inclusão. Uma inclusão que aponta para a preocupação com a participação e o acesso à escola comum desde a Educação Infantil. Há um caminho longo a ser percorrido, pois a inclusão deve estar concebida desde o início da história escolar do indivíduo até a sua entrada no ensino superior. Aliás, hoje já temos políticas para a inclusão no ensino superior, mas não irei tratá-las aqui, pois meu interesse é na educação básica, por essa ser obrigatória para todos. Conforme a política:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, em que se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, p. 16).

Além da abrangência da política que engloba o público da Educação Infantil, também aparecem diretrizes de ensino, como a indicação das práticas lúdicas como forma de favorecer as relações interpessoais e a própria valorização da criança. A inclusão deve ser assimilada por todos de forma que a convivência com as pessoas com deficiência seja o princípio para a sua socialização, mas também para a naturalização de sua presença na sociedade. Essa dupla função mostra o caráter biopolítico das políticas de inclusão, pois cria novas práticas a partir da condução do indivíduo e da população. O fim da política de inclusão seria uma sociedade menos desigual e capaz de conviver com as diversidades sem prejuízos para pessoas e grupos específicos. Portanto, o fim da inclusão seria a sua diluição, fim que considero ainda bastante utópico no Brasil. Segundo Thoma e Kraemer (2017), a política de inclusão foi fomentada por ações de resistência das pessoas com deficiência e também através do acordo feito pelo Brasil com a proposta de “Educação para Todos” das Nações Unidas.

A reivindicação de direitos que parece embalar a política de inclusão da pessoa com deficiência na escola comum, emerge ao mesmo tempo em que as discussões no campo da Educação, mais especificamente, no campo dos Estudos de Currículo, vão ao encontro da pluralidade cultural na escola. É possível dizer que ocorreu um entrelaçamento de acontecimentos que acabaram dando as condições de possibilidade para que a inclusão, ao final dos anos de 1990 e início do ano 2000, se colocasse como um princípio de pluralidade para o Estado brasileiro.

Gräff e Lopes (2020, p. 482), argumentam que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 26, a partir de redação dada pela Lei nº 12.796/2013, orienta sobre a necessidade de considerar-se as características geográficas e humanas, em sua diversidade, na composição dos currículos escolares.

A forte presença dos discursos culturais se impõe às práticas escolares incluindo a diversidade na pauta educacional e, junto com ela, os discursos inclusivos trouxeram as deficiências para serem narradas como mais uma entre outras diversidades que caracterizam os sujeitos. Novamente, conforme as autoras, “Escolarizar, na Contemporaneidade, significa, além de instrumentalizar os indivíduos para a inserção no jogo econômico (LOPES, 2009), produzir as condições para conviver em uma sociedade plural”. (GRÄFF, LOPES, 2020, p. 482).

Menezes (2017), ao problematizar a inclusão, mostra que professores foram subjetivados, se vendo como responsáveis em conduzir suas práticas para com o outro. De acordo com a autora:

Esse sujeito consciente de si, subjetivado para responsabilizar-se por sua autocondução de acordo com os princípios vigentes em determinada época, é o sujeito que hoje precisa assumir para si os princípios da governamentalidade neoliberal e que procura ocupar-se com o outro porque foi subjetivado para esse fim, não por uma intencionalidade econômica, mas pela compreensão de que assim estará fazendo o bem (a todos e a si próprio). (MENEZES, 2017, p. 104).

Menezes (2017) desafia a pensar nas práticas de subjetivação, afirmando a existência de um tipo de subjetividade que denomina de inclusiva. Longe de fazer tipificações subjetivas, a autora assim denomina com a finalidade de mostrar a ação de práticas sobre sujeitos mobilizados a se responsabilizar pelo outro. Nesse tipo de mobilização educadora, a inclusão acaba sendo feita por responsabilidade individual e não como princípio comum humano de reconhecimento da diferença. Diante de tal reflexão, podemos questionar a finalidade das políticas de inclusão, quando se voltam para números, argumentos econômicos e usam a estratégia da sensibilização e da responsabilização da escola em incluir aqueles nomeados como deficientes, entre outros.

Não há dúvidas que é preciso ter políticas que garantam a participação e o respeito à diversidade. Todavia, tais políticas emergem em um contexto pautado por uma racionalidade neoliberal que, ao possibilitar parte das condições de ampla circulação dos sujeitos, também amplia, a partir da exacerbação das desigualdades, a competição entre

aqueles com mais ou com menos condições de organização — organização essa que se dá, cada vez mais, por grupos identitários organizados. Isso significa, entre outros aspectos, que aqueles com mais capacidade de organização e mobilização, garantem direitos que outros demoram a ter acesso. Eis aqui a base da desigualdade e o princípio paradoxal da inclusão — escola para todos, porém quanto mais grupos contemplamos, mais resistência de uns contra os outros geramos.

De acordo com Thoma e Kraemer (2017),

[...] a emergência e difusão do direito à escola regular para as pessoas com deficiência faz parte de um jogo complexo. Por um lado, demanda investimentos do Estado para efetivar os direitos previstos pela legislação, de modo a atender às demandas individuais, e, por outro, induz, seduz, convoca a participação de todos e de cada um para que a inclusão ocorra. (THOMA e KRAEMER, 2017, p. 92).

O complexo jogo referido pelas autoras Lopes (2009) e por Lopes e Fabris (2013), exige que políticas de Estado estejam alinhadas aos interesses de governo e de mercado, pois, no neoliberalismo, o Estado, além de ser presença na vida social, é o gestor de diferentes interesses de mercado sobre a população que se deseja governar. Nesse complexo jogo, a escola, tal qual projetada na Modernidade, tem um papel crucial a cumprir, qual seja, garantir educação básica para todos e bons resultados para o país nos *rankings* internacionais de avaliação de inclusão e de aprendizagem. Se pela inclusão se torna possível controlar a matrícula, pela aprendizagem se torna possível controlar a permanência na escola e a performance do que a instituição entrega.

Como política de Estado, a inclusão, como já comentada de outra maneira neste capítulo, se constitui a partir de ações de biopolítica³. Foi por meio de pesquisas junto à população que foram percebidos os silêncios na escola. A população com deficiência, entre outras, estava fora da escola ou, em sua maioria, em escolas especiais. Trazê-las para a escola comum passou a ser uma ação de Estado que passa a exigir das diferentes instâncias de governo ações e resultados nos índices de inclusão e de aprendizagem na escola. Nas palavras de Lopes (2009, p. 119):

Relacionar cada pessoa às condições pressupõe, entre outras coisas, relacioná-la ao seu território. Sendo, no Brasil, o território municipal a menor esfera administrativa de governo, cada município torna-se uma unidade da política federal. Cada município é entendido como um

³ Baseada em Foucault (2005), Rech (2013, p. 27) compreende biopolítica como, “[...] um dispositivo, a fim de introduzir mecanismos muito mais sutis e economicamente muito mais racionais do que os mecanismos que visam, fundamentalmente, à assistência, por exemplo”.

parceiro no levantamento, acompanhamento e controle dos riscos sociais já anunciados, bem como na busca de outros parceiros em instituições não governamentais, para que o projeto de assistência se efetive.

Nesse sentido, podemos compreender que esquemas foram pensados para esse processo de acompanhamento dos indivíduos menos vistos socialmente, sendo necessário a colaboração de esferas menores numa logística tão ampla, como um país de dimensões continentais como o Brasil. Essa breve contextualização não possui o objetivo de adentrar em detalhes das políticas, pois entendo que vários outros pesquisadores já o fizeram, como por exemplo Mantoan (2015), Vicente (2020), Glat (2012), entre outros. Mas, quero possibilitar que os leitores entendam que, quando me pergunto pelas reverberações das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas, parto do pressuposto que o Estado chega no detalhe da prática. Sendo a escola uma instituição forjada para que a população fosse educada visando à formação de um corpo social, tudo o que passa dentro de seus limites ou que sofre a sua interferência, mesmo que indireta, carrega o Estado (Ó, 2003). Portanto, as políticas de Estado estão presentes na menor ação da escola. E, nessa linha, se o Estado é parte compositiva do jogo neoliberal, as políticas de Estado podem aparecer na escola por meio da presença anunciada do mercado.

Voltando o texto para o Estado de Mato Grosso, com o objetivo de abarcar o município de Araputanga, observo que não há nada de diferente acontecendo lá, pois a mesma lógica anunciada anteriormente, e que faz pensar os autores já referidos acima, encontrei nas escolas e nas narrativas docentes. Passo a desdobrar as políticas locais para que os leitores possam acompanhar e entender o contexto de onde emergem os sujeitos de minha pesquisa. Também comento, na sequência, a ambiência das escolas nas quais foram produzidas as narrativas com os professores. Mencionarei a ambiência porque as escolas, em suas paredes, em suas práticas uniformizadas e repetitivas, deixam aparecer um tipo de orientação em que Estado e mercado se mesclam. Se o primeiro dá a diretriz, o segundo sustenta e até mobiliza projetos junto aos professores.

Em 2001, inicia-se em Mato Grosso a mudança de escola seriada para ciclada. Antes disso, em primeiro de outubro de 1998 criou-se a Lei Complementar nº 49, institucionalizando o ensino de Mato Grosso. A referida complementação baseou-se na Lei de Diretrizes e Base nº 9394/96. Após essa Lei Complementar é formulada a proposta para uma educação mato-grossense organizada por ciclos de formação humana. O título do documento é *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*. (MATO GROSSO, 2001).

O modelo por ciclos de formação foi implementado nas escolas públicas de Mato Grosso, especificando que deveriam “[...] garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer”. (MATO GROSSO, 2001, p. 55). Propõe, ainda, que “Cabe à escola, portanto, *despertar uma nova prática pedagógica*, aceitando e respeitando as diferenças, buscando a transformação para uma Escola Inclusiva, que respeite a diversidade humana”. (MATO GROSSO, 2001, p. 55, grifo meu).

Nesse viés, podemos pensar o quanto foi investido para que a prática docente mudasse. No caso do modelo proposto para Mato Grosso, a partir do orientativo com vista à escola ciclada, houve um convite para direcionar o fazer pedagógico para o modelo que estava sendo construído. Em se tratando da inclusão, o investimento foi para que houvesse respeito às diferenças existentes na sociedade.

Retomando Graff e Lopes (2020, p. 482), a partir da emergência de uma racionalidade inclusiva, a educação é vista como mecanismo apto a frear as diferenças socioeconômicas e a diminuir “[...] as práticas de discriminação negativas, direcionadas a distintos grupos identitários, criando as condições para que todos participem das tramas sociais”. E, ainda, conforme as autoras, há três táticas principais aplicadas no ensino escolar pelo destaque dado à tolerância, quais sejam: “[...]o conhecimento do outro; o respeito às diferenças, e a convivência entre os grupos identitários”. (GRAFF; LOPES, 2020, p. 486). Resumindo, é possível afirmar que a educação escolar tem sido ativada como uma ferramenta com possibilidade de reduzir tanto as desigualdades sociais, capacitada para encaminhar os alunos para o mercado de trabalho e ainda saber conviver numa sociedade plural.

Posteriormente, em 2015, o estado de Mato Grosso estabelece normas para oferta da Educação Especial, por meio da Resolução Normativa nº 001/2012-CEE/MT (BRASIL, 2012), estabelecendo-a como modalidade transversal da Educação Básica. Garantiu, em seu artigo 6º, a atuação de profissional especializado descrevendo como deve ser esse atendimento em que não deve substituir o ensino da sala regular, para isso deveria ser no contraturno. No artigo 12º, o qual tratou do Projeto Político Pedagógico da escola, estabeleceu que:

Todas as unidades escolares do sistema de ensino deverão observar na organização de seu projeto político-pedagógico a legislação vigente, no que se refere à educação especial no âmbito da educação básica,

garantindo a formação pedagógica a todos os professores, para esse atendimento e para o desenvolvimento de práticas coletivas de educação inclusiva. (BRASIL, 2012, p. 04).

Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi elaborado o Documento de Referência Curricular (DRC) de Mato Grosso em todas as etapas de educação básica — educação infantil, anos iniciais e finais da educação básica — reafirmando seu compromisso com a educação integral, independentemente da duração da jornada escolar. Dessa forma, percebe-se que a partir do documento maior, a BNCC, em que serviu como orientativo para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas em todo o território brasileiro, foi possível dar a base para a formulação desse documento, DRC, em Mato Grosso. Na perspectiva de “[...] dar maior unidade ao atendimento educacional e fortalecer a identidade curricular em todo território Mato-grossense. (MATO GROSSO, 2018, p.19).

Adiantando para 15 de março de 2022, a Lei nº 11.689/22 estabeleceu uma Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida no estado de Mato Grosso, proporcionando oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos em todas as circunstâncias. A educação inclusiva e a equidade educacional foram posicionadas como os fundamentos da agenda educacional para todos, com vista a não deixar ninguém para trás nos diversos níveis de ensino. Especificando que se destina às pessoas com deficiência, “o estado de Mato Grosso implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado [...]” (BRASIL, 2022, p. 01). Além disso, essa política carrega, a meu ver, um teor incabível ao trazer um tipo de educação ao longo da vida, pois, no Brasil, as instituições escolares, seja da educação básica, seja da educação superior, têm um ciclo que inicia e termina na vida do estudante — não é sem fim ou ao longo da vida do indivíduo. Sei que aprendizagens podem ocorrer dentro da escola e fora dela, e que o ser humano está em constante aprendizagem, mas a vida acadêmica tem fim.

Outro exemplo que trago é o programa “Alfabetiza MT” de 2022, o qual está sendo implantado em cooperação com os municípios, cujo objetivo é medir a fluência de leitura dos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, assim como também a realização de formações para o fortalecimento de metodologias para o engajamento de bons resultados de leitura dessas crianças. Esta é uma atividade conjunta com a Secretaria Estadual de Educação, municípios e Empresários. A esfera municipal é coparticipante passiva das decisões estaduais. No entanto, é pertinente dizer que os municípios vivem

suas especificidades, com isso, outros tipos de práticas podem ser construídas ao longo do tempo.

Enfim, mesmo que eu não tenha analisado as políticas de forma tão aprofundada, pois esse não seria meu objeto de estudo, entendo que este capítulo é importante, pois possibilita entender um pouco mais o contexto político em que os professores, sujeitos da pesquisa, estão posicionados. No próximo capítulo, avanço com as análises, trazendo excertos de meu material.

5 NARRATIVAS DOCENTES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMO REVERBERAM AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO?

Foram muitos trabalhos lidos para aprender e para construir uma forma de analisar. Descobri na prática a importância de se ter uma metodologia que oriente o percurso investigativo. Embora eu não tenha feito um trabalho foucaultiano, me insiro em um grupo que trabalha com Estudos Foucaultianos. Dizer isso significa reconhecer que aprendi com os colegas de grupo de orientação que os caminhos da pesquisa se fazem ao caminhar. Aprendi também que afirmar isso não significa não ter diretrizes para serem seguidas, pelo contrário, é preciso ter clareza do que se quer investigar e em que contexto espacial e temporal estamos imersos. Entender isso é fundamental para ler, sistematizar, organizar e analisar as enunciações que reconhecia nos materiais.

Faço referência às enunciações e não enunciados. O que extraio de meus materiais não possui a força de um enunciado, pois não possui a potência de gerar impacto e transformações onde e no tempo em que emergem, mas possuem a potência de enunciações que, unidas, mostram conjuntos significativos para análises acerca do objeto que se quer estudar.

Para chegar a selecionar os sujeitos que integraram a minha pesquisa, percorri diferentes caminhos. Durante tais percursos fui escutando comentários, narrativas e opiniões distintas daqueles que me recebiam nos diferentes espaços educacionais nos quais estive. É preciso dizer que funcionários da Secretaria de Educação de Araputanga, Diretoras de escolas e os professores com quem conversei me receberam muito bem e se colocavam à disposição para o que fosse preciso para a pesquisa. Interpretei tal disponibilidade como desejo de querer aprender e fazer de outras formas, o que já era uma realidade, respeitando entendimentos individuais, *a inclusão*.

Devido ao cuidado ético mantido em todos os momentos de minha investigação, não usarei aqui os nomes e tampouco imagens dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa. Deixei isso claro para todos aqueles que contribuíram comigo, no momento da explicação sobre a investigação, momento em que expliquei a pesquisa do GEPI, e o convite para a assinatura do Termo Consentido Livre e Esclarecido (TCLE). Para utilizar excertos de suas narrativas, recorro às siglas produzidas por mim para manter a autoria, bem como para retornar às fontes.

De forma semelhante ao que foi encontrado na pesquisa maior, desenvolvida pelo GEPI, em outros Estados brasileiros é possível dividir em três grupos os professores com

quem conversei, antes mesmo de selecionar os sujeitos de minha pesquisa, são eles: um formado por aquelas que falavam da escola, das turmas, dos alunos, dos professores, destacando quem eram os profissionais responsáveis pelas turmas em que havia alunos incluídos e quais eram suas deficiências; outro grupo formado por aqueles que destacavam os desafios a serem enfrentados, frisando não estarem preparados para o trabalho de inclusão; e um último grupo formado por aqueles que não fizeram referência alguma às características dos alunos, tampouco mencionaram dificuldades ou desafios relacionados diretamente à inclusão. Para mim, o grupo mais desafiante de interpretar é este último, pois no silêncio dos professores há muitas possibilidades distintas de interpretações possíveis.

Da mesma maneira com que reagiu Lopes (2017), ao identificar tais grupos de docentes, eu também fiquei curiosa em saber mais sobre o silêncio daqueles que não destacavam nenhum sujeito ou que não apontavam nenhum diagnóstico para falarem de seus alunos. Já orientada pelas conclusões da autora, levantei a hipótese de ser esse um grupo em que as políticas de inclusão reverberavam com mais força em suas práticas. Afinal, as políticas de inclusão visam tanto a entrada de pessoas com deficiência na escola quanto a sua permanência com dignidade e qualidade nela. Por algum momento, pensei que aqueles professores que compunham o último grupo referido anteriormente, já possuíam a diversidade humana e de aprendizagens naturalizadas em suas práticas, mas com o avanço da pesquisa percebi que neste grupo estavam tanto aqueles que já haviam naturalizado a diversidade e tinham por princípio respeitar as diferenças individuais, quanto aqueles que ainda elaboravam a presença dos alunos e, por isso, silenciavam suas presenças.

Os silêncios da pesquisa podem ser interpretados de muitas maneiras, além das que já mencionei no parágrafo acima. Destaco aqui mais duas interpretações possíveis, pois em momentos diferentes em que circulei nos espaços escolares pude perceber práticas específicas que me chamaram a atenção. Uma dessas interpretações é que os professores trabalham sob um acompanhamento, às vezes vigilante, das famílias dos alunos com deficiência, bem como da própria escola. Tal fato pode colocar os professores em uma posição de vigilância permanente de si mesmos, pois sabem que estão posicionados em uma intrincada rede de relações estruturadas sobre um forte “policiamento da palavra”. Dito de outra maneira, aqueles que silenciam nem sempre naturalizaram a presença de qualquer aluno, mas o fazem porque há assuntos que não devem ou que são bastante delicados de serem abordados, por isso não o fazem por receio

e até cuidado com as famílias. A outra interpretação possível é que tudo o que não falo, não pontuo ou não resalto a sua presença em sala de aula, não existe. Logo, os silêncios nos dizem muito e exigiriam uma pesquisa etnográfica para que fosse possível ser mais assertiva sobre tais interpretações. De qualquer maneira, é possível afirmar que as políticas de inclusão estão presentes nas escolas e nas práticas pedagógicas, mas sobre isso desenvolvo a seguir, antes é preciso trabalhar a compreensão que tenho sobre inclusão e os autores que utilizo para sustentá-la.

Muitos são os conceitos de inclusão que circulam na literatura educacional, nas políticas e nas práticas desenvolvidas nas escolas brasileiras. Como integro uma pesquisa maior, compartilho o mesmo conceito de inclusão utilizado pelos pesquisadores do GEPI, levando as discussões do grupo adiante (LOPES, 2019). Como é o entendimento do Grupo, sigo compreendendo a inclusão em uma relação de imanência com a exclusão. O Grupo sugere que o conceito seja grafado de forma a marcar a indissociabilidade de tais conceitos, ou seja, *in/exclusão* (LOPES, 2004, 2008, 2009; LOPES; DAL IGNA, 2007; VEIGA-NETO; LOPES, 2011; LOPES; FABRIS, 2013; LOPES; ENZWEILER, 2021; entre outros). Além disso, também entendo que para se falar de inclusão, como já foi dito no capítulo anterior, seja necessário pautar que se trata de uma medida biopolítica para reversão de um quadro de desigualdades e de exclusões educacionais vividas no país. Portanto, por inclusão, tal qual forjada na imbricação das segunda e terceira Modernidades, pode-se entender uma prática biopolítica que se relaciona de forma imanente com a exclusão relacional, pois a inclusão está implicada em acesso e condições de permanência dos sujeitos na escola, em condições de igualdade de direito e de participação e aprendizagens. Além disso, a inclusão, nos anos 2000, passou ao *status* de “imperativo de Estado” (LOPES, 2009). Isso significa que o Estado Brasileiro assume para si a inclusão, oficializando-a como direito inegociável para todos. Tal fato confere às práticas de inclusão um caráter um pouco mais permanente do que decisões de um ou de outro governo.

Dentro da mesma atmosfera Moderna, a inclusão é mobilizada pelo Estado com o objetivo, entre outros, de diminuir as desigualdades ampliando os acessos e as participações sociais. Para que a estratégia de inclusão se efetive, revertendo as desigualdades e as exclusões, é fundamental mobilizar a escola, utilizando-a como veículo de participação e de mudança de cultura social. Toda a criança deve ir para a escola, assim os preceitos de uma educação inclusiva atingem diretamente esse público e indiretamente todos aqueles que se relacionam com os escolares e a própria escola. A

potência da escola segue sendo reconhecida nas campanhas que visam produzir novos comportamentos populacionais. Essa é parte da justificativa para a minha escolha de trabalhar com a inclusão escolar e, por dentro dessa, com as práticas pedagógicas. Afinal, por meio delas podemos consolidar ou não uma atitude de inclusão, característica da Modernidade.

Entendo que o professor é um protagonista da inclusão na escola. Por ele podemos sentir a mobilização de práticas que se materializam junto aos alunos e à comunidade. Sob a responsabilidade de cada professor, passam por ano, em média, 30 alunos por turma. Cada aluno, a ser afetado pelas práticas docentes, tem um potencial de replicar seus aprendizados, consolidando redes formativas. Sem negociar a importância formativa da escola e a entendendo como instituição capaz de formar para a vida em sociedade, me instiga, junto ao GEPI, conhecer um pouco mais como os professores narram suas práticas pedagógicas. Pelas narrativas penso que fica explícito o entendimento do professor, bem como o comportamento dos alunos sobre a diversidade humana nomeada pelas políticas de inclusão. Buscar nas narrativas docentes verdades que as regem, muitas vezes de forma explícita, é uma forma de perceber como o Estado chega aos indivíduos, por meio de detalhes do cotidiano. Eis a potência de minha investigação.

Resumindo, por meio de narrativas docentes, investi na busca da reverberação do Estado no detalhe das práticas pedagógicas. Para a produção do material de pesquisa, além dos cuidados éticos já comentados anteriormente, tive o cuidado de não interferir nas narrativas dos professores sobre suas práticas. Após selecionar os sujeitos que compõem a pesquisa, respeitando o amplo critério de ser professor de Educação Básica de escola pública ou privada, agendei encontros com eles nas escolas em que atuavam. Foi muito interessante produzir a narrativa dentro do ambiente escolar, pois pude ir anotando em meu diário de campo tudo o que eu observava ao redor. Cartazes, campanhas, movimentos de professores e de alunos etc., eram elementos que integravam o enquadramento da narrativa.

A narrativa produzida seguiu, como já dito anteriormente, as orientações metodológicas da pesquisa maior. Nas diretrizes pressupõe-se que, na produção de uma narrativa aberta, ou seja, deixar que o sujeito fale livremente, o pesquisador não deve interferir ou pode interferir pontualmente, a fim de estimular a narrativa. (LOUREIRO; KLEIN, 2017; LOPES, MORGENSTERN, 2019). Então, com a finalidade de estimular as narrativas docentes, após me apresentar, falar rapidamente que estava ali para ouvir um pouco sobre práticas pedagógicas e que o docente poderia selecionar a prática que

gostaria de contar, me pus a ouvir. Em um primeiro momento de minha fala, não fiz referência à inclusão, pois além de não querer induzir a seleção das práticas a serem narradas, parto da compreensão que se há inclusão, ela deve estar presente nas práticas.

Consegui dez narrativas, todas guardam tanto semelhanças quanto diferenças entre elas. As semelhanças são evidentes na presença de rotinas, de práticas disciplinares, de nomeação de alunos, de enunciações de diagnósticos e de enquadramento de aprendizagens e conduções disciplinares. As diferenças se dão no detalhe, nos silêncios, nas interpretações de comportamentos e nas formas de interpretar e trabalhar com os sujeitos que rompem e/ou resistem às práticas instituídas.

A abertura dada aos sujeitos da pesquisa para que falassem foi vista com certo estranhamento por alguns, mas por outros foi uma estratégia tranquila para fazê-los falar de forma espontânea. Com a abertura dada para a fala, que era gravada para depois ser transcrita, os professores determinavam a entrada no assunto. Para organizar a produção das narrativas, vale retomar que inicialmente fiz uma solicitação para que os professores selecionassem uma de suas práticas pedagógicas para contar. Depois dessa narrativa, fiz uma pergunta: e se antes, no começo da nossa conversa, eu tivesse mencionado a inclusão, você selecionaria a mesma prática? A segunda pergunta não foi tão perturbadora como eu estava esperando que fosse. Estava imaginando que os professores mudassem as falas ou até reagissem com surpresa a minha questão. O que aconteceu é que mantiveram a narrativa, mas deram tons mais fortes de diagnósticos, de referências às dificuldades pedagógicas por não saberem como trabalhar com os alunos com deficiência, e destacaram muito a diversidade de tempos e de condições de aprendizagem.

Destaco abaixo um excerto de uma das narrativas. Em meio ao diagnóstico de autismo, a narrativa se desenvolve muito fortemente focada na aprendizagem e na facilidade ou não dos sujeitos aprenderem. Observei que a professora destaca que a turma está acostumada com a colega com autismo, pois já a conhece. Tal fato mostra uma relação baseada em vínculos, em segurança, e na não diferenciação de materiais pedagógicos, embora seja destacado que as respostas dos alunos (com ou sem autismo) às atividades escolares, sejam diferentes.

Quadro 4: não há diferença entre alunos autistas e não autistas

*Inclusive eu tenho duas crianças autistas aqui comigo e já acompanho eles desde o Pré, então é muito gratificante trabalhar com eles, porque assim, apesar de *eles ter esse grau de autismo*, eles não têm diferença nenhuma dos colegas. E aí eles participam da APAE também. Vão de*

manhã para a APAE e à tarde vem para cá. Como eu já os acompanho desde o prézinho, eles se apegaram muito comigo, e com os colegas. Já tem esse vínculo. E o material que eu trabalho com eles não é diferenciado, é o mesmo material que eu trabalho com a turma toda. Eles têm uma facilidade muito grande para aprender. E tem outras crianças que já não tem tanta facilidade quanto eles e que disponibiliza assim, de uma forma bem lenta o aprendizado. (P5MTAR, p. 20).

Fonte: elaborado pela autora.

A referência aos dois alunos com autismo chama a atenção. Assim como chama a atenção o fato de os dois estarem na escola há mais tempo e serem atendidos na APAE. Ao mesmo tempo em que a professora diz não haver diferença entre aqueles nominados de autistas e os outros, o fato deles terem acompanhamento no contraturno e de darem respostas diferentes para os mesmos exercícios marcam a relação interpessoal na sala de aula. É interessante perceber a narrativa pedagógica que busca minimizar os efeitos da presença de tais alunos na sala de aula. A professora frisa os vínculos afetivos entre eles com ela e a turma, bem como destaca que os dois com autismo aprendem e se diferem de outros que aprendem mais lentamente. Ela diz que a turma é lenta no aprendizado, fato que me mobiliza a pensar nos critérios usados para matricular os alunos nominados com autismo na turma em questão.

Várias outras narrativas, em que as partes são destacadas na sequência, mostram a preocupação com as aprendizagens dos alunos e deixam esmaecidos os diagnósticos. Para mim, isso chama a atenção, pois nas outras 57 narrativas de professores que participaram da pesquisa do GEPI, produzidas há mais tempo, o foco não era tão expressivo na aprendizagem, mas sim nos diagnósticos, na necessidade de apoio em sala de aula e na dificuldade dos professores em incluir os alunos com deficiência.

Ao pensar rapidamente no conjunto das narrativas (aqui incluo as 57, além de minhas dez produzidas pelo GEPI), é interessante pensar que no período de sete anos, aproximadamente, mudanças no setor da educação e as reverberações de tais mudanças tenham acontecido no pedagógico. Se, nas primeiras narrativas do grupo de pesquisa apareciam a diversidade, as deficiências, os diagnósticos e muitas queixas de não se sentirem preparados para incluir, nas narrativas que produzi no ano de 2022, em Araputanga/MT, são explicitados problemas de aprendizagem muito mais do que a falta de preparo, por exemplo. Embora a falta de preparação para incluir pessoas com deficiência também apareça em meu material, esse não parece ser o principal problema. O foco claramente está na aprendizagem e na diversidade, não necessariamente nesta ordem. As práticas pedagógicas são registradas como desafios aos docentes para que todos aprendam, mesmo que em tempos distintos.

Lendo a Tese de Enzweiler (2022), sou conduzida a pensar no quanto as desigualdades são ampliadas a partir da ênfase nas práticas de performance de aprendizagem dos alunos. Conforme Lopes e Enzweiler (2021, p. 19) concluem:

[...] em nome da inclusão, as práticas de aprendizagem, se não conduzidas à própria reflexão pedagógica, podem gerar parte das condições que tornarão os alunos frágeis e que os levarão a operar sobre si mesmos o que aqui se denomina de processos de decomposição subjetiva, capazes de conduzi-los, em conjunto com as práticas da maquinaria escolar, à autoexpulsão da escola.

Não quero entrar aqui no conceito de *decomposição subjetiva*, o qual me parece potente, tampouco quero ampliar a discussão sobre *autoexpulsão dos alunos com deficiência da escola*, pois não teria material suficiente para isso. Porém, quero frisar aqui a importância de tensionar as práticas que exaltam a aprendizagem, fazendo reverberar políticas de ranqueamento, nas quais a performance da aprendizagem se destaca determinando políticas sobre a escola e sobre os indivíduos aprendentes.

Para mim, o conceito de prática utilizado nesta pesquisa tem dupla função: a primeira é a de rememorar o feito junto aos alunos, e a segunda é a de fazer refletir sobre o feito no momento da narrativa. A metodologia de produção de narrativas sobre práticas pedagógicas possui um caráter formativo do professor, pois ao revisitar suas práticas é provocado a refletir sobre elas. Entendo que dar sequência a reflexão iniciada seja interessante e necessária para um processo formativo, mas o princípio da formação se dá na percepção e no desconforto gerado com o que se fala. Por isso, entre outras razões, no momento da produção da narrativa temos dois disparadores da fala, o primeiro é narrar qualquer prática pedagógica e o segundo é dizer: “e se começássemos pedindo para contar uma prática de inclusão, o que seria dito, você contaria a mesma prática?”. O segundo disparador tem a função de fazer pensar o dito e revisitar a própria prática.

Conforme Parra-Leon e Marín-Díaz (2019, p. 42, tradução minha), ao comentarem a riqueza semântica da palavra *prática*, escrevem:

como adjetivo, pode referir-se a algo que, por oposição ao teórico, se ajusta a realidade para alcançar um fim de utilidade ou proveito imediato; também descreve a quem é versado em algo, e a um tipo de conhecimento que ensina a fazer algo. [...] como substantivo, pode indicar uma destreza adquirida, o exercício de uma arte ou faculdade seguindo suas regras, um modo ou método particular de fazer as coisas, um exercício dirigido que é requisito para habilitar-se em um ofício ou profissão, a aplicação de uma ideia etc.

A riqueza semântica da palavra prática aponta para “os modos em que os indivíduos humanos ‘praticam’ a vida” (PARRA-LEÓN; MARÍN-DIAZ, 2019, p.42). Implicado nas formas de praticar a vida estão as formas de pensá-la, justificá-la etc. Assim, ao narrarem suas práticas pedagógicas os professores praticam sobre si mesmos formas de subjetivação distintas e que os permitem, ao pensarem sobre o vivido, além de rememorar histórias, criarem verdades que os orientam e os constituem como sujeitos nas posições que ocupam, no caso, na posição de professores que, entre outras práticas, estão diretamente relacionados à formação humana. Embora em minha pesquisa não tenha o propósito de abordar práticas de subjetivação, as assumo como atravessamentos presentes e que não podem ser ignorados por mim, mesmo que não tenha andado nessa direção.

Ao retomar o rumo das análises de meus materiais de pesquisa, após ler inúmeras vezes as narrativas dos dez professores de Araputanga/MT, buscando pelas reverberações das políticas de inclusão, percebo que, como sujeitos modernos inseridos em uma lógica de um Estado de tipo gestor, e tendo a escola como instituição obrigatória para todos, não há como nos constituirmos sem que o Estado ocupe uma parte substantiva de nossas formas de ser. Diante disso, e apoiada na leitura de Ó (2003), estou entendendo que em qualquer prática pedagógica narrada pelos sujeitos de minha pesquisa encontra-se o Estado e, dessa forma, encontra-se os princípios políticos que o orientam. Afinal, na posição de professores, os sujeitos da pesquisa possuem um dever formativo coerente com o tipo de sociedade e de país que queremos ser.

Por meio de ações pedagógicas, a escola tem as funções de abrigar a diversidade e de formar parte do que chamo aqui de “espírito de corpo”, ou seja, formar uma coletividade engajada e mobilizada por princípios comuns. Então, por mais que eu possa selecionar, como farei a seguir, excertos em que as políticas apareçam com mais clareza ou são nomeadas, é importante dizer que a presença delas, e conseqüentemente do Estado por meio delas, se espalha em todas as narrativas, ganhando contornos pelas políticas de governo, incluindo aqui as políticas de Mato Grosso.

Vejamos alguns excertos destacados de meu material:

Quadro 5: modos de perceber as Políticas de Inclusão

<p>No meu caso não, pra mim não, cê entendeu? <i>Porque assim, ah tem a lei tal, mas eu não trabalho porque tem a lei. Eu trabalho porque eu vejo que é uma necessidade de todos aprender. É ééé... eu trabalho nesse sentido, então é independente de classe, o meu aluno, ele tem que aprender e daí, no meu caso, eu ainda vejo o seguinte, todo o aluno está em condições de aprender todos, e é claro que um vai desenvolver, né? Rápido, outro vai lento, outro... mas ele vai desenvolver de certa forma, porque eu considero até as pequenas coisas que eles</i></p>
--

desenvolveram, para mim é um desenvolvimento, então, pra mim independente de lei, porque ah lá tem a lei, não igual, tem a lei para trabalhar a questão do racismo, ah dia ... Eu não olho essa data, eu trabalho constantemente na sala de aula, né? Então eu não vejo mudanças no meu caso em referente à lei. (P2MTAR, p. 08).

Porque eu tenho uma realidade na família, né? De uma prima que é autista e essa prima ela tem uma condição financeira. E eu vejo como que faz falta a condição financeira para o desenvolvimento deles. Porque ela vai na escola regular, é muito bom pra ela, porque eles aprendem interagindo uns com os outros, eles realmente aprendem, você vê a evolução, e aí, ela tem uma tarde, no caso, ela vai com um professor só, exclusivo pra ela desenvolver outras habilidades, cê entendeu? E eu acho que falta isso pra eles, essa oportunidade pra todos, né? Eles têm oportunidade de conviver com os outros alunos e aprender, né? Mas eu acho que eles tinham que ter um suporte além. Não só ter a inclusão com os outros alunos. Mas ter um atendimento diferenciado também. (P3MTAR, p. 15).

Então existe, às vezes, uma certa distância. Nem tudo como tá lá, bonito na lei da normatização, é o que consegue chegar aqui, para ser executado na ponta, para os alunos. Falta, principalmente, capacitação para os profissionais, até mesmo, é... recursos. Porque há muitos desse alunos, eles precisam e dependem de certas ferramentas que possam ou que tragam para eles maior auxílio, né? Para o desenvolvimento deles, é, no desenvolvimento das atividades do seu dia a dia, ferramentas tecnológicas, entre outras. É isso, de acordo com a especificidade de cada um, né? Com as que... de acordo com as limitações, porque às vezes a ferramenta que precisa, né, que seria para um determinado aluno, não é a mesma que atenderia um outro aluno, então, é, teria que estudar a realidade de cada um, né? A especificidade de cada um para ver o que ele precisa, o que ele demanda. (P4MTAR, p. 18).

Olha, numa parte sim. É porque eu vejo que tem uns professores. Por mais que tenha curso, por mais que tenha preparo, ainda não está preparado. Tem professores que, assim, não sei se é o jeito como trata ou se não tá preparado para acolher aquela criança, entende? Mas tem uma certa rejeição. Agora, tem outros professores que não. Como aqui na minha turma mesmo, eu não vou tratar a minha criança diferente da outra porque ele tem uma certa deficiência. Não, eu... eu tento passar para os meus alunos que ele não é diferente, que ele é igualzinho a todos e por isso nós temos que tratar igual. (P5MTAR, p. 22).

Ajudaram um pouco. Tanto que, na época que eu comecei a acompanhar o aluno especial, eu tive que trabalhar a inclusão tanto com o professor, quanto com os colegas na hora do recreio. Com todos os profissionais da escola, porque naquele momento, até então, a escola não tinha nenhum aluno especial com aquela dificuldade, com aquele desafio. Então, aí eu tive que me policiar também, pois até eu tinha um certo receio, e tinha que passar para os demais ao redor, que era uma pessoa “normal” assim, né... entre aspas. E eles começaram a entender o processo que estava acontecendo, ou seja, que era um algo novo que estava entrando na escola e que, de uma forma ou de outra, eles iam ter que se adaptar; e realmente hoje, eu percebi, já se adaptaram bastante, né? (P7MTAR, p. 32).

Eu acredito que mudou, assim, porque antes, é, não tinha esse olhar, assim, diferenciado pra essas crianças, né? Então, elas ficavam mais em APAEs, elas não vinham pra escola, não interagiam com o outro dito normal, né? Falam que é normal mais, né, então eles tiveram a oportunidade de interagir de estar no meio ali... e vê que eles também têm capacidade no tempo deles, da maneira deles, mas eles desenvolvem eu também tenho experiência de APAE. Eu também já trabalhei um ano na APAE, eu trabalhei lá na alfabetização, eu deixei os meus aluninhos escrevendo nome. Cheguei, eles não escreviam, saí, eles identificavam o nome, já estavam assinando o nome, então, assim, a criança tem capacidade de aprender, no tempo dele, da maneira dele, mas ele aprende, todos nós aprendemos e a criança especial ela aprende também. E quando ela é incluída no meio, valorizada e respeitada, ela tem muito mais potencial de desenvolver. (P8MTAR, p. 35).

Se a gente parar para pensar e elaborar, sim. Mas é assim, eu falo que em parte sim e em parte não. Por exemplo, não veio nenhum material inclusivo, nenhum. Eu tenho um aluno que tem, é, problema de audição, ele não tem ninguém para auxiliar ele em Libras. E é porque eu percebi que na escola tinha outros alunos que não escutam mesmo, né? Aí as Intérpretes teve que ir para eles, eu falei, então tá, a gente não vai nem brigar. Mas assim, eu sinto uma grande dificuldade em elaborar o material, principalmente do meu aluno que não enxerga direito. Porque tem um material, tem que ser com as letras grandes, e não é assim. Não é fácil de achar mais, eu correr atrás. Estou correndo atrás, procurando. E aí, agora nesse segundo semestre, acredito que as atividades que eu consegui encontrar vão ajudar ele melhor. Só que eu sinto assim, dificuldade porque eu tento incluir todos. Independente da dificuldade ou da deficiência, eu tento incluir todos. Nós percebemos o tanto aquela criança sofre por não conseguir acompanhar os outros. E é angustiante para o próprio professor. (P9MTAR, p. 39).

Olha, eu acho que para mim, eu vou falar por mim. Olha, eu acho que mudou sim alguma coisinha, mas para mim é, eu continuo sendo o que eu já era. Eu já trabalhava as políticas, a gente tem que estar, é... intervindo, a cada momento. A cada dia a gente vê as mudanças e que a gente tem que acompanhar, mas acompanhar com todo o detalhe. E aí, a gente sabe, né? Que vai ter rendimento, não só abraçar aquilo ali e dizer estamos fazendo, mas que não está tendo êxito, entendeu? Então, eu sou dessa maneira, e outra, para mim, eu trabalho na inovação, mas geralmente é com cuidado, devagar. (P10MTAR, p.41 e 42).

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme aponta Gräff e Lopes (2020), na Contemporaneidade, parte expressiva do governo da população, ou seja, da condução das condutas da população, se dá por meio do mecanismo identitário. As identidades culturais, marcadas pela raça e pelo gênero, bem como os diagnósticos convertidos em identidades — quando os diagnósticos são usados como forma de referência ao sujeito “surdo”, “cego”, “autista”, “deficiente” —, são constantes nas narrativas quando a pauta é a inclusão. Isso significa que nem sempre quando solicitei aos sujeitos da pesquisa que narrassem uma prática pedagógica a diversidade apareceu nomeadamente. Porém, quando a palavra inclusão era mencionada as identidades emergiam. A palavra inclusão parece demandar complemento: de quem? Tal complemento é derivado de movimentos políticos de governo da população, pois só faz sentido falar de política de inclusão se for detectado que tipos específicos da população se encontram fora dos espaços de participação ou, no caso de interesse desta pesquisa, da escola.

O sucesso de uma prática de Estado está em um indivíduo assumir para si o desejo, neste caso, de incluir qualquer um como sendo uma ideia e uma vontade sua. As muitas formas de condução da população, materializadas em campanhas, discussões abertas etc., conforme vão sendo assumidas pelos sujeitos, vão conformando formas de vida em jogo no contexto brasileiro.

Nas narrativas que compõem o quadro acima, há uma riqueza de atravessamentos que podem ser explorados. Os agrupei em quadros com a intenção de o leitor ver neles outros atravessamentos que eu mesma não observei. Aqui faço referência a alguns dos atravessamentos percebidos por mim: classe social, deficiência (ora tratada como identidade, ora como o outro da normalidade, ora esmaecida na igualdade), identidades culturais, normalidade, adaptações metodológicas, formação de professores etc.

Além dos atravessamentos mencionados no parágrafo anterior, o da normalidade vale abordar com mais detalhes. A normalidade talvez seja um dos conceitos mais recorrentes nas narrativas quando o atravessamento inclusão aparece. Embora muitas vezes de maneira contraditória, os sujeitos da pesquisa afirmam que todos podem aprender a seu tempo e que todos são iguais. Todavia, nas narrativas, essas máximas de igualdade e de respeito à diferença ficam fragilizadas diante de comparações em que as palavras *normais* e *outros* — para se referirem ora “aqueles ditos normais” e ora quando o referente são os “normais”, para se reportarem aos alunos com deficiência — são utilizadas. No quadro acima, destaco alguns excertos narrados pelos seguintes sujeitos: P7MTAR; P8MTAR; P9MTAR. Esses deixam mais evidente a referência da normalidade em suas falas, porém, diria que a normalidade parece operar na prática como um componente ativo, mas invisível.

Frölich e Lopes (2018) ao escreverem sobre serviços de apoio à inclusão escolar, abordam a normalidade. Para as autoras, fundamentadas nos Estudos Foucaultianos, há um deslocamento do acento conceitual de normalidade da Modernidade disciplinar para a Modernidade pautada pela seguridade. Elas argumentam que tanto as políticas de Educação Especial quanto as de inclusão escolar passaram por mudanças na última década dos anos de 1990, principalmente na garantia de serviços de apoio visando garantir, mais do que a matrícula dos alunos na escola, mas a permanência, a aprendizagem e a normalização dos escolares. Os cursos Segurança, Território e População e o Nascimento da Biopolítica, ambos de Michel Foucault, destacam que, em relação aos processos de normalização, é preciso atentar para os deslocamentos da norma.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação da normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental, e primeiro na normalização disciplinar, não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outro modo, há um caráter primitivamente prescritivo da norma,

e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis. (FOUCAULT 2008, p. 75 *apud* FRÖLICH; LOPES, 2018, p. 998-999).

Na sociedade disciplinar moderna define-se “primeiramente a norma para depois identificar os sujeitos” (FRÖLICH; LOPES, 2018, p. 999). As autoras seguem a discussão afirmando que tal processo de identificação é um resultante de uma ação comparativa binária. Diferentemente disso, na sociedade de seguridade, o processo de normalização se dá a partir da definição do normal e do anormal para depois se ter condições para a definição da norma, ou seja, “a operação da norma é invertida nas sociedades de seguridade. A preocupação com a população, suas regularidades e índices permite estabelecer normalidades relativas aos diferentes grupos. Assim, as normalidades são definidas de forma anterior ao estabelecimento da própria norma”. (FRÖLICH; LOPES, 2018, p. 999).

Frölich e Lopes (2018, p. 999) abordam as discussões sobre a norma trazendo Waldschmidt (2005) para afirmarem que “a normalidade adquire uma condição flexível, adaptável e negociável, de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos e dos diferentes grupos, portanto é relacional”. Ao afirmarem isso, as autoras possibilitam pensar no quanto a norma rege — tanto se considerada em sua ênfase disciplinar quanto se considerada em sua ênfase de seguridade —, as práticas docentes junto aos alunos, não só com deficiência, mas também com aqueles que denominam de “ditos normais”. A importância de articular os alunos em sala de aula está justamente produzindo, por meio da potencialização relacional, parte das condições para posicionar os sujeitos com e sem deficiência em uma rede de significação de (a)normalidades. Assim, quando os sujeitos P3MTAR, P8MTAR e P9MTAR afirmam que educam os outros alunos da turma para perceberem como normal aquele com deficiência, eles investem na aceitação e na marcação da diversidade como algo que faz variar as possibilidades de olhar para o outro como normal. No GEPI quem explora isso, dando o nome de “normalidades diferenciais”, é Raquel Frölich (2018).

Ao prosseguir com as análises do quadro acima, também quero destacar a menção feita, principalmente por P2MTAR, P3MTAR e P7MTAR, sobre a classe social daqueles com deficiência. Por muitos anos, principalmente naqueles estudos mais fortemente pautados pelos Estudos Culturais, a variável classe social ficou esmaecida. Porém, lendo Dubet (2020), dou-me conta que tal variável pode modificar as condições de participação dos sujeitos, sendo assim, por mais que ela não seja uma única variável para explicar os

sujeitos, ela não pode ser ignorada, pois sobre ela muitas outras desigualdades são construídas, determinando as oportunidades, os acessos, enfim, as vidas das pessoas. São muitas as desigualdades que podem servir de porta de entrada para a construção de narrativas de uns sobre os outros, principalmente em nosso tempo em que as identidades são tão fortemente marcadas, devido, entre outras razões, às desigualdades que excluem historicamente os sujeitos de participarem de espaços ditos inclusivos.

As desigualdades são tanto um problema a ser combatido quanto “combustível” para a valorização da igualdade. Embora pareça contraditório (e talvez até seja), as desigualdades são úteis na Modernidade justamente porque possibilitam marcar quem são os outros que precisam ser nomeados, barrados ou incluídos. Dubet (2020) usa o conceito de *desigualdades múltiplas* para caracterizar esse somatório de desigualdades que se agrega ao sujeito e contra as quais a Modernidade tem se debatido. Lopes e Veiga-Neto (2022, p. 02), ao usarem Dubet (2020) em suas análises acerca da igualdade e da inclusão, afirmam que,

Se a igualdade funciona como um princípio de Estado em países em que crescem as desigualdades, investir na diminuição das desigualdades tornou-se uma condição inegociável para a viabilidade da Modernidade. Todavia, na Contemporaneidade, ao invés da diminuição da desigualdade tem-se observado o fenômeno de sua multiplicação. A diversificação das desigualdades se dá sobre bases econômicas, complexificando as leituras dos acontecimentos que materializam lutas, exclusões históricas, ressentimentos e, em parte, explicam o crescimento de sentimentos de ódio, de essencialismos culturais, de pertencimento de indivíduos a comunidades que buscam em si mesmas a segurança de que necessitam para sobreviver etc. (LOPES, VEIGA-NETO, 2022, p. 02).

Para os autores, as desigualdades constituem desafios que precisam ser superados, pois contribuem para frisar comportamentos estigmatizados e até restritivos dos sujeitos que permanecem sendo vistos como problemas a serem resolvidos mediante, entre outros aspectos, à naturalização de sua presença “tão desigual” entre iguais. Os autores concluem suas reflexões afirmando que, mesmo considerando os investimentos em inclusão, são derivados das políticas de inclusão em circulação nas últimas duas décadas no Brasil,

sustentando a posituação da desigualdade, estão discursos fundamentalistas que, paradoxalmente ao marcarem e perseguirem os ideais da igualdade e da normalidade, continuam a estigmatizar a pessoa com deficiência. (LOPES, VEIGA-NETO, 2022, p. 06).

Para eles, *posituação da desigualdade* significa a marcação da presença da pessoa com deficiência como “uma figura necessária para a reafirmação da normalidade como

condição meritória” (LOPES, VEIGA-NETO, 2022, p. 06). Nessa linha de interpretação feita pelos autores, me somo a eles na leitura de meu material de pesquisa. É sutil a positivação das desigualdades nas narrativas produzidas, porém nessa sutileza é que se potencializa a sua ação formativa, pois não gera resistência oposicional à inclusão. Nesse sentido, percebo em meu material algo que é bastante interessante. Nas dez narrativas produzidas não vejo nenhum sujeito de pesquisa narrar que se nega a fazer a inclusão de pessoas com deficiência na sua sala de aula. Pelo contrário, embora alguns professores digam não estarem preparados, na sequência narrativa, afirmam que a dificuldade está em fazer todos aprenderem, mas que isso é possível, pois precisam ensinar que “todos são iguais”. A igualdade tende a apagar as diferenças dos sujeitos — me refiro não as especificidades no atendimento às necessidades educacionais, pois referências ao atendimento delas no planejamento das práticas existem, mas sim as diferenças do *ser*. Quase não são verbalizadas dimensões do *ser* nas narrativas, mas são recorrentes comentários sobre participação, aprendizagem, adaptações metodológicas entre outras formas de ações. Logicamente, atender tais especificidades integra um rol de ações que informam sobre os sujeitos e os posicionam nas redes de relações estabelecidas, porém uma atitude pedagógica que tenha *o comum* como uma finalidade, requer muito mais do que tais dinâmicas.

De certa forma, ao fazer as análises acima, que mostram o quanto que por meio de práticas pedagógicas conseguimos incluir pessoas com deficiência na escola, também me faz pensar no conceito de *positivação das desigualdades* desenvolvido por Lopes e Veiga-Neto (2022). A velha narrativa pedagógica do *não estar preparado para incluir* não pode ser analisada apontando somente para a falta de vontade dos professores ou para o descaso governamental em não promover cursos de formação. Sem dúvida, tais justificativas também servem e contribuem para a manutenção de uma cultura pedagógica e escolar in/excludente, como bem apontam tais necessidades os sujeitos P4MTAR, P9MTAR. Porém, sua repetição, mesmo quando sabemos que investimentos em inclusão foram feitos, pode indicar a presença, ainda forte no presente, de uma base fundamentalista para a qual a diferença e a diversidade constituem ameaças a serem controladas. Na base fundamentalista, a qual a educação (e por dentro dela a pedagogia) é herdeira, estão insumos que servem para a expansão naturalizada do neoliberalismo, bem como para a expansão de governos fascistas.

Mesmo, como já escrito antes, que a terceira Modernidade esteja marcada por uma ampla circulação de informação, aceleração, flexibilização, diversidade etc., a cultura

social e a cultura escolar seguem fortemente arraigadas a princípios fundamentalistas. Fato curioso, pois nas escolas, ao invés de vermos uma abertura ao outro mobilizada pelo princípio político do comum (DARDOT; LAVAL, 2016) vemos uma abertura minimizadora das diferenças e maximizadora das desigualdades capaz de gerar e manter a competitividade. Como afirmam Lopes e Veiga-Neto (2022, p. 09): a terceira Modernidade está marcada também “por movimentos contraditórios que entendem a diversidade como um problema que ameaça o consenso [...]”. Os autores seguem suas reflexões afirmando que nos campos sociais e educacionais nosso tempo está marcado pelas “lutas identitárias, pela fragilidade formativa-crítica, pela in/exclusão, pelos ressentimentos étnicos, religiosos, de gênero, de classe, entre outros. (LOPES, VEIGA-NETO, 2022, p. 09). Tais discussões são importantes porque diante da enunciação pedagógica de não estar preparado para promover a inclusão estão as bases dos problemas históricos não resolvidos por nós, como por exemplo as desigualdades.

A naturalização da desigualdade apagando seus efeitos nos discursos da inclusão e da igualdade é uma crescente em nosso tempo. As políticas de inclusão foram tão eficientes para alguns professores, como no caso específico da PIMTAR, que esses já fazem referência à inclusão como sendo desnecessária, pois já sabem que precisam trabalhar com todos. Para PIMTAR, a inclusão está baseada na condição de “qualquer um pode aprender”. Ao mesmo tempo, segue marcando outros atravessamentos que não o da deficiência. Faz referência ao racismo e à classe social. Tais atravessamentos em sua narrativa fazem pensar em um dos grupos de trabalho apresentados por Lopes (2017) na pesquisa do GEPI. A dúvida que permanece é se esses professores são assim porque as políticas de inclusão já os subjetivaram de tal forma que a presença de todos está naturalizada, ou se eles são assim porque as políticas de inclusão estão reverberando em suas experiências a ponto de terem ampliado o escopo de identidades discriminadas socialmente.

Fazer a crítica à inclusão e dizer que esta está arraigada a princípios fundamentalistas não significa que ela seja desnecessária. Significa assumir que, em nosso tempo, construído sobre bases moralistas excludentes, a inclusão passa a ser uma estratégia de minimização dos prejuízos históricos. Entender de tal forma implica em redobrar a vigilância sobre as práticas de inclusão, pois por dentro delas, as práticas estigmatizadoras e excludentes se mantêm naturalizadas na cultura. Assim, as políticas de inclusão trazem movimentos interessantes e geram mudanças nas práticas pedagógicas — isso todos os sujeitos da pesquisa, de uma maneira ou de outra, fazem referência. No

entanto, todos também deixam aparecer contradições, abandonos, minimização das diferenças, despreparos, entre outros atravessamentos que estão na ordem da *governança*, ou seja, da gestão da inclusão — seja ela no campo macropolítico ou no campo micropolítico da gestão educativa e pedagógica, como bem aponta P4MTAR, quando reclama da falta de recursos e de formação para realizar seu trabalho de outras maneiras, e P9MTAR, quando diz sentir falta de materiais ampliados para o trabalho com seu aluno com baixa visão.

Avançando um pouco mais nas análises das narrativas das práticas pedagógicas, trago na sequência um outro quadro de excertos. Sigo, por outras entradas, explorando o material no que ele traz sobre a inclusão (em sua dimensão pedagógica e social) e os sujeitos. Logicamente, que toda a marcação de excertos traz em si a subjetividade de quem os marca. Comigo não é diferente e assumo essa condição, mas quero que os leitores possam ler e tirar suas próprias conclusões antes mesmo de eu seguir desdobrando meus achados. Por isso, convido os leitores que leiam os excertos e, na sequência, os desdobre.

Quadro 6: percepções sobre modos para incluir pessoa com deficiência na sala de aula

Eu percebi que estas crianças que têm limitação, né? Elas estavam incluídas, elas se sentiram bem no meio, né? E também trabalho sempre os outros para fazer essa acolhida com essas crianças, para que elas se sintam verdadeiramente incluídas. (P1MTAR, p. 02).

Minha prática pedagógica inclusiva com eles é sempre lúdica, por quê? É, o [aluno x] é visual, né? Então, como que ele chega na sala, se ele estivesse aqui eu ia mostrar pra você. Ele aprende assim, [aluno x], ele sabe todos os números até cem. Quando eu estou trabalhando matemática, eu falo pra ele qual é o número cinquenta e seis. Ele vai lá e me mostra. Todo mundo bate palma pra ele, ele fica superfeliz, né? Quando ele quer chamar a minha atenção, que os meninos estão, eu estou ajudando os meninos aqui, ajudando os meninos ali. Ele vem na minha frente, porque eles te olham, né? (P3MTAR, p. 14).

[...] inclusive, na turma a qual estou mencionando, tinha uma aluna, né? Que tinha uma deficiência, é, no caso, ela participou de todo o processo, acompanhando toda aula, né? Desde o momento que a gente saiu aqui da escola, a visitação, toda a aula lá. Inclusive ela participou da atividade prática lá, onde o professor, o biólogo, colocou eles para plantarem as sementes, então, ela participou de todo esse passo a passo, então, é... ela estava incluída em todo o processo, né? E ao retornar, quando nós fizemos uma atividade de registro, né? O mapa mental, ela também fez a ilustração, né? Também participou, e depois, também apresentou para a turma. Depois que cada um fez o mapa mental sobre todo o processo da atividade, da aula, sobre o que eles viram, o que eles entenderam e aprenderam, aí cada um apresentou o seu. Então, ela também fez o dela, apresentou para a turma, dialogou com a turma. (P4MTAR, p. 18).

[...] aquela atividade que você coloca a fita no olho. Gente, eu esqueço o nome dela, é, cobra cega né? É um negócio assim... Já trabalhei, na época, e fiz essa reflexão com eles, como que é a pessoa que não tem a visão, né? Dentro de um ambiente ou fora do ambiente, eu trabalhei isso com eles. Aí eu até pensei, agora esses dias, em trabalhar com esse quinto ano aqui, e o

quinto ano lá, para eles entenderem essa situação da inclusão, o que eles fariam pra incluir esse aluno com essa dificuldade. (P7MTAR, p. 31).

Porque eu tenho alunos que não sabem ler e escrever ainda, e aí, quando como eu os incluo nas atividades de uma sala de quinto ano, sendo que já era para eles estarem avançados? Na questão dos desenhos, ou de escrever uma palavra ou outra, porque, assim, é muito difícil. Você está numa sala em que têm alguns que estão super desenvolvidos e têm esses que não. É muito difícil, ainda com crianças, que igual na minha sala, tenho dois alunos especiais, então, é, muito difícil incluir uma criança que, além de não conseguir enxergar bem, não sabe escrever. Então, eu gosto de incluir assim. Esse aluno em si que eu estou falando, ele foi ótimo, ele pegou o jeito e fez um desenho perfeito sobre a temática, e em outra atividade que seria de escrita, eu não conseguiria incluir. (P9MTAR, p. 38).

No caso dela, eu, é... como eu disse, dessa criança, né? Do projeto. Essa criança, ela expôs, ela colocava o conteúdo, ali da apresentação do projeto de leitura. É de uma forma onde ela estava toda feliz e ela teve tanta dificuldade, é... pra falar e ela expunha, olhava para mim e olhava para os demais e mostrava a encenação. Por isso aí, foi o que eu senti que ela interagiu no período que eu estava expondo o projeto. Então, essa é uma prática de inclusão, ela interagiu. Tem outras, é claro, né? Com certeza. Mas ela interagiu, numa felicidade que parece que eu estou vendo a criança ali, falando com todo aquele entusiasmo e de sabedoria por parte dela, né? Através do que ela era, né? (P10MTAR, p. 41).

Fonte: elaborado pela autora.

Durante a produção de dados com os sujeitos que participaram da pesquisa, percebi inúmeros atravessamentos que os constituem. Sem dúvida, a inclusão é um desses. Nos excertos separados no quadro acima é possível ver entendimentos distintos de inclusão. Diria que podemos dizer que há interpretações variadas de como ela pode ser feita na escola. Todos os dez professores expõem suas experiências e seus sentimentos na direção de acolher aquele aluno ora nomeado com deficiência. Tal fato mostra a repercussão das políticas no cotidiano. Mas vale ressaltar alguns aspectos presentes em suas narrativas que vão dando o tom e os sentidos para as práticas inclusivas. Interessante observar que o *estar com o outro e fazer o mesmo que este outro faz* (P3MTAR), *acolher aqueles que possuem limitações* (P1MTAR), *fazer o “normal” vivenciar, por meio do lúdico, a deficiência* (P9MTAR), *promover atividades pontuais em que alunos possam se sentir incluídos*, pois há tarefas *que são capazes e outras não* (P10MTAR) são algumas das práticas que se destacam. Escutando-os diria que não há uma forma universal de entendimento da inclusão, tampouco há “o correto” para se fazer.

Lendo as narrativas, tal qual como um mantra repetido quase que imperceptivelmente, a noção de normalidade segue sendo o referente, ou seja, não há uma ruptura com os paradigmas da deficiência e da normalidade, pois esses são recorrentes, mesmo na narrativa daqueles que dizem que todos devem aprender e podem aprender, pois conforme desenvolvem seus pensamentos, a normalidade, como verdade (in)visível,

segue presente, orientando posições de sujeitos ou mesmo conformando as docentes em seus dias de trabalho.

Resumindo, é possível perceber a tentativa em incluir os alunos com deficiência nas atividades escolares. Percebe-se que há reflexão dos professores sobre suas conquistas ou não; e se os alunos com deficiência participaram ou não ativamente da atividade escolar proposta para a turma. Se buscar pelas reverberações das políticas de inclusão na prática pedagógica, diria que os professores, aparentemente, seguem num embate que considero desafiador, alguns mais engajados e acreditando que é possível incluir, outros engajados, mas acreditando que a inclusão ocorre em alguns momentos por meio de práticas lúdicas em que todos podem mostrar o que sabem, mesmo aqueles que, embora tenham avançado no ano de ensino, estejam no 4º ou 5º ano, sem saberem ler e escrever (P9MTAR).

Ainda que o professor não tenha aluno com deficiência na sala de aula e que ainda não tenha tido essa experiência, além de não se ver preparado, vê a inclusão como um desafio. Nas narrativas abaixo, os professores disseram não ter tido essa experiência, mas ao serem questionados sobre uma prática inclusiva, refletem sobre ela.

Quadro 7: prática pedagógica inclusiva

É, na verdade, nós, eu... eu vou falar para mim, enquanto professora, eu, assim é a prática de inclusão. Na verdade, muitas das vezes nós, eu mesmo fecho os olhos em relação a isso, né? Porque, assim, vem todo aquele medo de trabalhar algo. Você vai falar de um assunto é... na sala de aula, e de repente aquele assunto... leva para casa diferenciado, então, é muitas vezes quando as crianças, porque a inclusão eu não... Eu, acho que ééé... Eu vou falar da questão da formiga, ele teve a inclusão, porque diferente daquele aluno que sabia ler, o que não sabia ler, ou é diferente daquele que tinha um conhecimento maior daquele que conseguia manusear o computador daquele que não conseguia, porque aquele que não conseguia manusear o computador eu trouxe ele ao laboratório e ajudei. Então, teve a inclusão, aquele um que ele foi, já coloquei dupla... aquilo que não conseguia pro outro ajudar. Então, isso é uma inclusão, né? (P2MTAR, p. 08).

Eu não tenho, mas não é por isso que eu não abordo o tema, ainda fiz a seguinte fala: olha só, eu fiz a seguinte fala baseada em cima, porque eu não tenho nenhum aluno, mas eu sempre faço, falo do carinho. Usei ainda os cadeirantes, deficientes, visuais auditivos, enfim, todos os deficientes e da maneira que eles têm que se comportar mediante a isso, certo? Então, é essa atividade de ontem, ela, é... englobou tudo, tudo. Foi excelente, excelente! E a absorção deles é gigante. É gigante! Porque a gente se depara nos corredores da unidade, é... pelos olhares das crianças, né? Eu digo olhares que dizem tudo. A gente já nota a criança que olha com um olhar carinhoso pro deficiente e já olha com um olhar diferenciado. A gente interpreta olhares, a verdade é essa. (P6MTAR, p. 28).

Fonte: elaborado pela autora.

A P2MTAR, mesmo se considerando sem preparo, afirmou que sua prática seria inclusiva por abarcar todos da sala, citando aqueles que ainda não sabiam ler, que não sabiam manusear o computador, estes foram incluídos, pois recebiam auxílio tanto da professora quanto dos colegas, citado na narrativa como aqueles que tinham maior conhecimento. Isto nos chama a atenção para o objetivo maior da escola moderna, que é trabalhar com um tema ao mesmo tempo para todos, dando ênfase ao aprender. Enquanto a P6MTAR acredita que levando seus alunos a terem carinho, respeito e olhar para eles, pessoas com deficiência, como um ser humano, são reforços positivos para que quando seus alunos se depararem com uma criança com deficiência não olhe com diferença. No entanto, devemos pensar se, apesar de toda uma ação para não ter exclusão, ao mencionar: “*usei ainda os cadeirantes, deficientes visuais, auditivos [...]*”, (P6MTAR), será mesmo que as crianças vão olhar para o ser humano ou para o futuro de outras maneiras? Certas marcas não precisam ser ditas, estão presentes, como o cadeirante, por exemplo. Com isso, chamo a atenção para o conjunto de palavras que foram ditas, não de propósito, mas porque fomos capturados por uma lógica que separa seus grupos e seus direitos.

Já a narrativa abaixo segue dando ênfase na aprendizagem de todos, porém, disse ser preciso olhar para a individualidade.

Quadro 8: todos devem ter oportunidade para aprender

Penso que a inclusão é dar oportunidade para que *todos os alunos participem da atividade que eu estou trabalhando* e se sintam bem com ela e que eu valorize, mesmo ele não dando conta de atingir aquilo que eu passei, mas que eu respeite que *ele consegue desenvolver*, entendeu? Então, assim, não importa como a criança está, importa o que eu vou fazer para estimular, *para que elas consigam desenvolver o que foi traçado para ela como objetivo de aprendizagem*. Então, eu preciso de buscar a estratégia, meio pra que essa criança venha aprender, não importa em que momento que ela está, né? Eu não posso comparar uma criança com a outra, *eu tenho que ver a individualidade*, eu tenho que ver cada dificuldade e organizar atividades para sanar aquela dificuldade, porque cada ser individual, cada um tem o seu tempo. Então, eu tenho que sempre estar estimulando meu aluno para aprender, é isso que eu faço. (P8MTAR, p. 35).

Fonte: elaborado pela autora.

Diria que os discursos da aprendizagem são recorrentes nas narrativas. Nada estranho, pois estamos abordando a inclusão escolar, entretanto chama a atenção quando percebemos a presença dos discursos que destacam a individualidade. É possível dizer que as diferenças, entre os sujeitos, está esmaecida em nome do que cada indivíduo pode fazer ou não consegue fazer como os outros. Individualidade implica, indiretamente, uma forma de vida que marca aquele que pertence a tal forma. Mais do que limitações/deficiências que poderiam pautar maneiras de se locomover, de se ter acesso ao mundo etc., a experiência da deficiência é muito mais radical, pois se dá na

interrelação. É na relação com o outro que me descubro e aprendo a me ver de determinadas maneiras e não de outras. É justamente esse discurso ético, que implica na alteridade, que vejo esmaecido na escola. A aprendizagem parece ser o acento demonstrativo da inclusão, mesmo que seja para dizer que o aluno com deficiência não aprende o mesmo que o outro, mas que aprende e é possível demonstrar. Não discordo que a aprendizagem seja necessária, mas quando ela passa a ser o discurso com mais ênfase, mesmo que em diferentes níveis, penso que vale perguntar sobre a dimensão formativa da escola.

Quadro 9: participação nas atividades

[...] Porque os meninos, eu tenho dois alunos especiais, né? Então, eu com eles, mostrei o quanto era uma dúzia, quanto era meia dúzia, uma dúzia e meia e fui, fui mostrando pra eles, né? *E pra eu trabalhar com esses alunos que são especiais, eu queria que eles contassem, eles pegavam as paçoquinhas, eu fiz com todo mundo pra eles verem.* Eles pegavam as paçoquinhas e colocavam cada um dentro do buraco da caixa de ovos. Eu consegui com que eles todos participassem. E com aquela caixa, eles conseguiam porque eles esquecem. Eu não sei se é um reflexo da pandemia. É, você acaba de ensinar eles, eles esquecem. Então, com a caixa ali eles vão contando de novo. E eles lembram novamente. *Eu consegui fazer com que todos eles participassem*, né? É, o [aluno x] que é um aluno autista, ele participou. Ele contou até doze e tudo, só que, ele não escreve, ele é todo oral e o [aluno y] ainda não conhece os números. Mas ele amou e ele contava comigo, contava até o seis, até o doze é mais difícil pra ele memorizar, mas até o seis ele conseguia fazer. Essa foi uma atividade que a gente fez recentemente. (P3MTAR, p. 13).

Fonte: elaborado pela autora.

No excerto acima, novamente está sendo destacado uma atividade pontual em que o foco é participação e a aprendizagem. Porém, fica muito evidente o questionamento da professora sobre o que poderia ser um atravessamento que estivesse atrapalhando a memorização dos alunos daquilo que ela está ensinando. A professora se questiona sobre os efeitos da pandemia. Isso me chamou a atenção, pois mostra o quanto ela está atenta para variáveis intervenientes que devem ter agravado um quadro já difícil de trabalho. Como dizem Lopes e Enzweiler (2021), os alunos que voltaram para a escola no pós-período de reclusão causado pela pandemia, não são mais os mesmos. Eles querem ser vistos, querem conversar com colegas, querem ser envolvidos em uma ambiência formativa que os valorizem. Para isso, sem dúvida o lúdico é uma alternativa que, se bem planejado seu uso, pode contribuir para que a formação e a aprendizagem aconteçam.

O uso de recursos concretos construídos pelos professores também é recorrente em suas narrativas para que os alunos participem e aprendam. Usar caixas de ovos e paçoquinhas é uma demonstração disso (P3MTAR). A busca por recursos acessíveis que podem desencadear o aprendizado de conceitos e a memorização constitui uma rotina

escolar vivenciada por todos. Tal rotina mostra engajamento pedagógico na preparação de suas aulas e no desenvolvimento delas. Por mais que pareça ser óbvio para alguns, os recursos usados e a técnica selecionada pela professora, para ser usada em sua aula, devem ser decorrentes de uma intenção formativa maior.

Rech (2013, p. 37), quando discute o tema da acessibilidade, aborda o destaque, muitas vezes dado para as adaptações curriculares e de recursos, dizendo:

A urgência atual presente nas escolas – quando o assunto é a inclusão educacional – está ligada diretamente com o currículo e suas implicações e obrigações. A acessibilidade perde o foco central na discussão e divide espaço com temas referentes às adaptações curriculares, ao atendimento educacional especializado e à avaliação da aprendizagem. (RECH, 2013, p. 37).

Dessa maneira, parece haver uma preocupação em buscar atividades diferenciadas, adaptações nos modos de expor os conteúdos curriculares, para cumprir com os objetivos curriculares do que com o ensino, o interessante é que essa cobrança de resultados, às vezes, vem dos pais, conforme citado pela professora (P3MTAR, p. 13), *“Nem sempre eu consigo porque a gente é bem cobrado, né? Resultados, resultados e resultado, igual esse ano eu me deparei com pais que me cobram muito, a escrita deles, e escrita cursiva”*.

Embora não sejam narrativas tão recorrentes, há uma das que foram produzidas para a minha pesquisa que merece ser destacada. A professora P10MTAR exaltou a inclusão e ficou admirada narrando que todos da sala participam:

Quadro 10: elogio à inclusão escolar

Todos, todos passaram, é, todos fizeram, todos trabalharam. Assim, tem aquele que tinha aquela dificuldade. Certamente, é, isso é normal ter na sala um ou dois. Mas ele interagiu, foi o caso, é... de uma criança que tinha uma necessidade especial. E ela contava a história, mostrava e falava do jeito dela, então, *a atividade envolve a todos, envolveu a todos, todos foram contemplados.* É da maneira que cada um pode expor essa prática. Eu me senti feliz demais! É, certamente, eu não sei se eu tenho essas fotos ainda... mas eu fotografei, né? Ficou pra mim, né? Que isso aí é coisa de guardar. [...] *todos são iguais, mas aí eu trago mais para perto de mim, aí eu fico buscando inovação para poder fazer, poder ajudar.* Isso aí, na prática, é cada dia buscando mais, agora, trabalhar o projeto esse ano ainda não fiz um projeto aqui, mas tenho feito várias atividades, como produção de texto já... pequenas produções de texto, várias leituras, eu trabalho muito texto, fábulas, gêneros textuais. Como se diz, né? Está sendo muito bom. (P10MTAR, p. 41).

Fonte: elaborado pela autora.

Toda a narrativa da professora, embora possamos perceber contradições, mostra uma abertura, um desprendimento e uma preocupação com a acolhida daqueles que

possuem mais dificuldades para aprender. Mesmo sem ignorar a existência da deficiência e de alguns terem mais dificuldades que outros, não se pauta nisso para orientar suas aulas. Conforme afirma, ela traz esses alunos para perto de si, a fim de investigar um pouco mais o que está acontecendo. Logicamente, não tenho condições de fazer uma avaliação tão detalhada da professora, nem mesmo é meu objetivo neste trabalho, mas chama a atenção o caráter investigativo da ação pedagógica, principalmente quando se assume o desafio de educar *qualquer um*. Não importa o que tenha a criança, mas sim o que se passa com ela. Trata-se de uma visão que chamarei aqui de integrativa do sujeito, que pode ser muito interessante para se trabalhar na escola. Ao ler essa narrativa me pergunto: seria essa visão integrativa do sujeito capaz de promover a vida com o outro e o aprender com o outro sem precisar a interferência do Estado para a promoção da inclusão? Tal prática já existe porque as políticas de inclusão foram assimiladas e naturalizadas? Que outros diferenciais possuem professores como a P10MTAR que podem ser vislumbrados e investidos como forma de desenvolvimento de outros professores?

As perguntas que levanto no parágrafo anterior seguirão me acompanhando, quem sabe, em pesquisas futuras, em que me dedique a acompanhar professores que não se pautam por diagnósticos, deficiências, resultados descolados de processos, técnicas etc.

5.1 FORMAS DE NOMEAR E DE POSICIONAR OS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

Veiga-Neto e Lopes (2011) contribuem com a reflexão que faço aqui quando explicitam que não é uma tarefa simples pensar de outros modos. Tampouco é simples sair do binarismo moderno do ser a favor ou contra a inclusão, pois não se trata de fazer esse debate, mas, conforme os autores:

A prática do “pensar de outros modos”, ainda que difícil e arriscada, constitui-se num exercício de abertura e humildade intelectual cujas implicações epistemológicas e éticas não são triviais. Trata-se de uma prática que não deve ser tomada como um simples “ir contra” ou uma simples busca de um suposto exotismo na diferença. Do contrário, o “pensar de outros modos” deve ser tomado como uma prática de liberdade intelectual que, se conduzida com cuidado e seriedade, é capaz de sustentar a ação política como uma racionalidade consequente e de se tornar mais respirável o ar que se respira. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 163).

Nesse sentido, penso que o exercício de refletir sobre situações que foram sendo criadas e forçaram outras atitudes, ainda não sendo tarefa fácil, pode ser um mecanismo de fuga e poderá provocar um agradável sentimento de saber mais e de conseguir circular

em meio a tantos emaranhados, facilitando entendimentos, fortalecendo diálogos, e do contrário, pela falta do pensar de outros modos, (VEIGA-NETO; LOPES, 2011), pode se tornar insípido e um fazer sem saber o porquê se faz. Mas, as possibilidades estão abertas para muitas formas de ver, entender e falar sobre os muitos aspectos inventados, a exemplo, modos de nomear as pessoas com deficiência.

São muitas as formas de nomear aqueles que se enredam nos discursos da inclusão. No segundo momento da produção da narrativa, quando provocava os professores a falarem sobre inclusão e práticas pedagógicas, muitas formas de nomear os sujeitos apareceram e que não haviam sido mencionados até então. Cito algumas dessas formas de nomeação para dar contorno às análises que aqui apresento. São elas: *com dificuldades*, *alunos especiais*, *alunos autistas*, *com necessidade especial*, *com dificuldade*, *com retardo*, *com problema físico*, entre outros. Quero destacar, ainda, que a nomeação *alunos com dificuldades* parece ser uma categoria abrangente o suficiente para incluir dentro dela uma variação de tipos de sujeitos que não aprendem ao mesmo tempo e com os mesmos recursos que outros.

Lopes (2008), ao problematizar a invenção de tipos específicos de pessoas, escreve sobre o caráter abrangente da categoria *dificuldade de aprendizagem*. Para a autora,

Pelo seu caráter de abrangência, a dificuldade de aprendizagem se torna um diagnóstico poderoso no sentido de sua intraduzibilidade diagnóstica e sua intraduzibilidade pedagógica. Permanecem na categoria alunos com dificuldade de aprendizagem somente aqueles para quem a escola não encontra razões para justificar a não-aprendizagem. (LOPES, 2008, p. 08).

Ao ler seus argumentos percebo que a pesquisadora marca algo um pouco diferente do que eu percebi em meu material de pesquisa, isto é, ela diz que sob o diagnóstico de *dificuldade de aprendizagem* está um número grande de indivíduos desconhecidos ou que sobre os quais não se têm conhecimento das razões do porquê não aprendem. Na pesquisa que realizei, há uma proliferação diagnóstica à disposição e posta em circulação na maquinaria escolar. Tal proliferação diagnóstica quando associada à inclusão, permite mais bem definir os sujeitos e os seus comportamentos. Nenhum dos dez professores que narraram suas práticas afirmaram que desconheciam as razões da não aprendizagem de seus alunos. Diagnosticar não parecia ser o problema. Eles foram claros ao afirmar que todos aprendem, mas que alguns em tempos diferentes. Igualmente, disseram que cabia a eles mesmos fazer com que todos aprendessem. Encaram a

“dificuldade de aprendizagem” mais como um desafio do que como um problema. Parece que durante o tempo que se distancia o primeiro estudo (LOPES, 2008) do que aqui desenvolvo, houve uma conversão de foco, ou seja, da dificuldade do aluno para o desafio de performance do professor.

Comparando o estudo realizado por Lopes (2008) e o que desenvolvi em minha pesquisa, entendo que as políticas de inclusão, nesse período que afasta os dois estudos, agiram sobre os professores, dando mais elementos para estes desenvolverem suas práticas. Ainda, entendo que o desenvolvimento de pesquisas no campo da saúde e da psicologia também contribuíram para que mais diagnósticos fossem produzidos, traduzindo cada vez mais comportamentos observados nas escolas.

Sem receio, penso que é possível afirmar que as políticas de inclusão reverberam positivamente nas escolas. Todavia, ao afirmar isso não quero dizer que elas tenham atingido 100% de seus objetivos, pois ainda falta muito para que mudanças culturais aconteçam, diminuindo as práticas de marcação negativa da diversidade. Um exemplo disso é o que já escrevi anteriormente, as muitas formas de nomear os sujeitos e a proliferação identitária que vemos emergir e circular nas escolas.

Compartilho, junto com o Grupo de Pesquisa que integro, do entendimento que ao nomear as pessoas as inventamos. Lopes (2008, p.112), inspirada em Ian Hacking (2009), escreve que:

os nomes que usamos para falar das pessoas são apenas uma parte da dinâmica da invenção. No caso de tipos específicos de pessoas, não há apenas diagnósticos que classificam e nomeiam, há também as próprias pessoas classificadas, os especialistas que produzem saberes e os utilizam para fazer as classificações, as instituições que colocam em circulação e que detectam sintomas facilmente enquadráveis em algumas classificações etc. Há um corpo vivo de conhecimentos em movimento sobre as pessoas de quem se quer falar. Portanto, pessoas são inventadas por meio de classificações, outras pessoas, instituições, especialistas, conhecimentos, médias e estatísticas. Nesse arcabouço de entrecruzamentos, aspectos interagem na construção. Diante disso, é fácil afirmar que dar nomes às coisas não traz só uma dinâmica histórica e presente, mas também uma dinâmica relacional.

Portanto, ao escutar as narrativas das docentes sobre suas práticas, e ao observar o contexto da escola em que as narrativas foram produzidas, percebo que a inclusão segue sendo uma preocupação pedagógica, segue sendo um campo que põe em circulação discursos de diferentes especialistas, bem como segue sendo uma preocupação política. Porém, acrescento que produzindo a inclusão há discursos de gestão fortemente posicionados e posicionando os sujeitos, principalmente os professores. Isso significa que

há uma economia posta em ação nas práticas de inclusão. Os professores são cada vez mais estimulados à aceitação de novos desafios e são destacados e presenteados por isso. Há evidências nas escolas de Programas de Aprendizagem que são patrocinados por grandes empresas que investem na Educação. Além de cartazes com *slogam* que estimulam bons resultados, professores possuem à disposição materiais pedagógicos patrocinados pelas empresas. Importante dizer que não há nada de errado ter patrocínios, mas quero dizer que a presença de discursos empresariais nas escolas tanto mostra um viés presente nas políticas públicas no campo da educação, quanto mostra a presença de novos argumentos para a sustentação das explicações daqueles que possuem dificuldades de aprendizagem. Talvez fosse mais adequado dizer que tais discursos mostram a produtividade presente no deslocamento da ótica do aluno e de sua aprendizagem para a ótica do desempenho dos professores.

Para a professora P1MTAR, a inclusão não requer mudanças no espaço da sala de aula, mas sim uma readequação das relações entre os alunos para que todos interajam e aprendam, pois todos aprendem. Para a professora P3MTAR, atividades lúdicas permitem que a inclusão aconteça. Ela traz de sua experiência como técnica de laboratório formas de trabalhar com qualquer aluno. Na conversa com ela, insisti que me contasse alguma experiência em que a inclusão estivesse relacionada, foi a partir dessa provocação que diagnósticos de autismo, alunos especiais começaram a aparecer. Porém, vale destacar, que tais diagnósticos eram mobilizados em sua narrativa, para exaltar seus próprios feitos exitosos, pois pelo lúdico, ela conseguiu fazer todos aprenderem.

Obviamente, não há uma unanimidade nas práticas narradas, ou seja, não são todos os professores que entendem, com tranquilidade, o desafio de incluir alunos com deficiência na escola. Por exemplo, a professora P1MTAR ao ser interpelada por práticas inclusivas, ainda que dissesse não mudar a prática inicialmente narrada, passou a nomear seus alunos de outra forma, ela disse ter dois alunos, “[...]um com problemas mental e outro, é, com problemas físicos, mas com certo retardo também na aprendizagem”. (P1MTAR, p. 2). Mais adiante na narrativa, fez outra reflexão: “Porque as vezes a gente fala de inclusão, mas em determinados momentos ao invés de você incluir, você causa uma exclusão”. (P1MTAR, p 2).

Segundo Veiga-Neto e Lopes, (2011, p. 130):

Grafar in/exclusão aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que

uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade.

Inclusão e exclusão são faces de uma mesma figura ou são lados de uma mesma moeda. Se há políticas de inclusão em vigor é porque a exclusão ou a marcação negativa da diversidade segue sendo uma presença na escola, mesmo que sob controle.

Ao descrever as narrativas, ia percebendo detalhes que me chamavam a atenção para aquelas práticas, algumas aparentemente muito tranquilas e includentes. Uma das narrativas que me chamou a atenção foi a da professora P2MTAR. Ela trouxe para a sua narrativa um elemento que não apareceu nas demais, a classe social. Além desse atravessamento, ela destacou a sua ação durante a pandemia. Destaco abaixo um excerto de sua narrativa, de forma a fazer um quadro temático.

Quadro 11: desigualdades múltiplas

[...] na sala de aula eu procuro trabalhar relacionado a essa questão da inclusão [...] *home office* eu trabalhei relacionada com a inclusão, porque aqueles alunos que têm o celular, que tem facilidade, vamos dizer uma *classe social mais elevada*. *Ele teve aula on-line, teve alunos que não teve condições de ter aula on-line*, mas nem por isso eu deixei de atendê-lo. Era atividade, que eu mandava, sempre conversando com o pai [...] inclusive agora, toda quarta-feira, o meu período vespertino eu dou pra *meu aluno que está com leucemia, eu ando quase vinte quilômetros*, então, sim, eu sempre procurei as minhas práticas pedagógicas trabalhar essa questão da inclusão de todos. (P2MTAR, p. 08).

Fonte: elaborado pela autora.

Aqui chama a atenção para o uso mais aberto da noção de inclusão. A professora não se fixa em um tipo específico de sujeito, mas abre para qualquer diversidade que esteja presente determinando as condições de aula. Ao citar o aluno com leucemia e ao citar a preocupação com o fazer chegar os conteúdos aos alunos durante a pandemia, mostra uma visão mais alargada do conceito de inclusão. Isso significa que as políticas de inclusão da diversidade abarcam, cada vez mais, aqueles que antes eram o foco de tais políticas, ou seja, as pessoas com deficiência. A professora explicita as muitas desigualdades implicadas no complexo cotidiano escolar. Embora P2MTAR também esteja atravessada por discursos econômicos e gestores, ela mostra uma abertura para ir mais além da aprendizagem, ou seja, para compreender as muitas variáveis que determinam a participação e a aprendizagem ou não dos escolares.

Para Lopes (2009, p. 99):

As escolas vivenciam a tensão da diferença e a tensão tempo escolar *versus* tempo de aprendizagem, de forma a produzir a diferença como algo indesejado e o tempo da aprendizagem como tempo escolar de

aprendizagem. Na tentativa de unificação e enquadramento, aqueles mais resistentes são vistos como problemas que necessitam de atendimento especializado para que sejam normalizados.

A diversidade que marca visivelmente os indivíduos já se constitui em um desafio, pois desperta a curiosidade do outro, porém assumir que a diferença é constitutiva dos indivíduos e do ambiente em que circulam é algo bem mais complexo. A diferença é algo bastante tímida nas narrativas pedagógicas. A diversidade é mais facilmente tratada. As formas de nomear e posicionar os sujeitos, tanto aqueles com deficiência quanto os próprios professores, são parte de um jogo político de ganhos. Ganhos que necessitam ser materializados estatisticamente. Para isso, a aprendizagem desponta como uma possibilidade de demonstração de resultados. Todos os alunos precisam aprender e todos os professores devem estar preparados para fazê-los aprender e se saírem bem nas avaliações. Para isso, sabemos que um mundo de adaptações de avaliações é posto em prática, bem como o apoio aos sujeitos com deficiência é mobilizado. Porém, isso não fica tão visível nas narrativas. Talvez haja receio dos professores em abrir suas fragilidades, pois não tive tempo de construir com eles laços tão fortes antes de solicitar as narrativas.

Na próxima seção, dou continuidade à questão da inclusão escolar pelo viés da socialização visto, nas narrativas docentes, como um meio para que todos aprendam.

5.2 EDUCAR PARA INCLUIR E INCLUIR PARA SOCIALIZAR

Bonfim (2021), ao analisar pesquisas realizadas com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluídos na escola comum, conclui que estes vivenciam na escola uma socialização *Ad Aeternum*. Ao ler esse trabalho me senti provocada a retomar as narrativas produzidas pelos meus sujeitos de pesquisa. É instigante perceber que a dimensão da socialização é uma constante nas práticas pedagógicas. Afinal, viver em sociedade compartilhando o comum é uma das finalidades da educação e, mais especificamente, é uma das responsabilidades da escola. Porém, embora se reconheça que o processo de socialização feito na escola seja fundamental, não pode ser essa a única razão para enviar alunos (qualquer aluno), mais especificamente aqueles com deficiência, para a escola e querer que lá eles permaneçam. Independentemente da perspectiva educacional usada para ler a escola, há uma necessidade de se problematizar as finalidades de enviar crianças e jovens para a escola. Inspirada em Rancière (2010, p. 219), que escreve que a escola sempre “imprimiu

finalidades em consonância com o meio social, resta-nos a indagação do que torna uma escola escola, para além da teleologia do processo educativo, para além da estreita e usual articulação entre escolarização e socialização”.

A pergunta feita por Rancière (2010) é bastante provocativa e, podemos dizer, recorrente entre aqueles que tensionam a escola, basta retomar clássicos tais como, Comenius (século XVII) e Kant (século XVIII), entre outros, bem como intelectuais contemporâneos voltados a defender e também a atacar a escola. Masschelein e Simons (2013), ao argumentarem em defesa da escola, afirmam que ela, para os gregos, estava associada a *tempo livre*. A *Skholé* tinha como princípio oferecer o mesmo para todos aqueles que nela estivessem. Logicamente que “todos”, naquele contexto, não é o mesmo que “todos” como entendido e utilizado no século XXI — tempo em que lutamos por equiparação histórica daqueles que foram discriminados historicamente e que transformamos a escola como espaço de lutas, de atendimento social etc. Também “oferecer o mesmo para todos” em nada se aproxima deste tempo em que vivemos, ou seja, momento em que a performance, as metas, os *rankings*, a aprendizagem, a inclusão, o acesso às tecnologias, o currículo, entre outras variáveis que compõem o conjunto crescente de máquinas constitutivas da maquinaria escolar, se avolumam dirigindo a escola.

Voltando à *Skholé*, para os gregos, ela estava associada ao tempo livre, ao ócio e ao aprender. Marco aqui tanto a ideia de tempo livre quanto a ideia de aprender. A escola que prima pelo tempo livre não é aquela que deixa os alunos fazerem qualquer atividade ou não fazerem simplesmente nada, mas é aquela que sequestra os alunos de seu tempo de vida privado (junto às famílias e à sociedade de uma forma geral) para confiná-lo em um espaço e por um tempo determinado, com outros. Todos mobilizados por um objeto comum e pelo aprender, isto é, ter o tempo para pensar, para se dedicar ao aprender sem que os atravessamentos do privado turvem as práticas. Na forma *Skholé*, o aprender se dá pelo princípio, defendido por Rancière (2010), da *igualdade das inteligências*. Isso não significa que todos sejam os mesmos, mas significa que todos podem acessar mundos a partir de um lugar de interesse e de condições individuais particulares. A igualdade das inteligências remete ao princípio da emancipação, princípio vivido na escola e não em outras instituições. Kohan (2017, p. 06), ao desenvolver o significado de *Skholé*, remete às leituras de Rancière (2010), e escreve: “[...] a ideia da escola como *forma* eminente de experiência igualitária de tempo livre, espaço dissociado da experiência social do tempo [...]”. O autor avança em sua discussão, apontando o quanto a escola que temos hoje, com

destaque para a escola na América Latina, se distancia daquela forma *Skholé*. Kohan (2017) menciona a tradição da escola popular como pensada por Simón Rodríguez. Trata-se uma escola que mantém o princípio da igualdade de inteligências e da democracia, de forma semelhante como era tratado pelos gregos. Simón Rodríguez, venezuelano, foi professor de escola popular em 1826. Sua experiência foi inédita e gerou conflitos na época por romper com a lógica predominante de escola. Nas palavras de Kohan (2017, p. 08):

Rodríguez suspende a ordem honorífica e tradicional da sociedade monárquica, segundo a qual as crianças frequentavam uma escola em função da casta à qual pertenciam, e cria uma escola, sem condições, em pé de igualdade, para todas as crianças, para além de sua cor de pele, casta, pertença cultural, sexo ou religião.

Ao abrir a escola para todos aqueles indesejados, pois não pertenciam a descendentes de castas monárquicas, Rodríguez mostra a possibilidade de a democracia acontecer se todos pudessem desfrutar o tempo de aprender uns com outros, independentemente de suas condições de vida. A ideia de escola de Rodríguez foi interrompida, pois seus princípios democráticos feriam o *status quo* da época.

Hoje, seguimos enfrentando lutas muito semelhantes às do século XIX ao que se refere à exclusão escolar. Seguimos com o *slogam* do todos devem ir para a escola, mas os acessos seguem sendo precários e as condições de permanência seguem sendo uma pauta política da escola. Além disso, as pessoas com deficiência seguem sendo perturbadoras da ordem social, da escolar e de política vigentes. Basta observar que, no governo Bolsonaro, a política estatal de inclusão foi posta em questão, a partir de políticas que fortalecem a lógica da Educação Especial. Mesmo que a política de inclusão escolar tenha sido ameaçada, como não se tratava de uma política de governo, mas sim de Estado, ela permaneceu, permitindo que as pessoas com deficiência ingressassem na escola. O fato é que por que lutamos para que elas entrem na escola? O que queremos ao incluí-las? E de qual escola falamos? Tais questões me remetem a discutir a finalidade da escola.

Preciso voltar às razões que me fizeram adentrar na discussão das formas *Skholé* e da *escola popular* de Rodríguez. Meu interesse nelas está em pensar que outras finalidades já tiveram a escola para focar no que temos hoje, especificamente, para problematizar o interesse na socialização, principalmente para as pessoas com deficiência. Esse é um de meus primeiros estranhamentos ao ouvir e ler as narrativas dos professores. A preocupação com a vida social, com preparar para viver com o outro, o

desenvolver a tolerância naqueles que não possuem deficiência a partir da convivência com aquele que a possui, o sentar junto, o abraçar etc., são sempre narrativas mobilizadas quando a inclusão da pessoa com deficiência é pautada. Há tentativas de naturalizar a presença das pessoas com deficiência no espaço da sala de aula ou no espaço mais amplo da escola, porém, percebe-se que o desafio de as ter segue presente na vida de trabalho dos professores. Ser desafiado pedagógica e humanamente não é algo ruim, pelo contrário, mas quando isso passa a ser marcadamente presente na relação com os alunos com deficiência, me pergunto pelos outros e, de forma mais complexa, me pergunto sobre as razões de se ir para a escola. Vejamos alguns excertos de meu material:

Quadro 12: convivendo com as diferenças

[...] E também trabalho sempre os outros para fazer essa acolhida com essas crianças, para que eles se sintam verdadeiramente incluídos. Sim, esse é o meu entendimento, até porque se nós vamos trabalhar a inclusão, nós temos que levá-los a viver a realidade de uma sala de aula. Porque se nós pensarmos assim... vou fazer a inclusão... Então, eu vou modificar toda a sala em função daquela pessoa, então você vai continuar na mesmice com ele. Mas se você leva ele para um outro contexto e ali você oferece meios para que ele se sinta bem naquele meio, isto vai fazer com que ele tenha uma adaptação. E ele vai conviver bem junto com a turma que ele foi matriculado. (P1MTAR, p. 02 - 03).

É, na verdade, nós, eu, eu vou falar para mim, enquanto professora, eu, assim, é a prática de inclusão. Na verdade, muitas das vezes nós, eu mesmo fecho os olhos em relação a isso, né? Porque, assim, vem todo aquele medo de trabalhar algo. Você vai falar de um assunto é... na sala de aula... e de repente aquele assunto leva para casa diferenciado, então, é muitas vezes quando as crianças, porque a inclusão eu não... Eu acho que ééé { ... } Eu vou falar da questã da Formiga, ele teve a inclusão, porque diferente daquele aluno que sabia ler, o que não sabia ler, ou é diferente daquele que tinha um conhecimento maior daquele que conseguia manusear o computador daquele que não conseguia, porque aquele que não conseguia manusear o computador eu trouxe ele ao laboratório e ajudei. Então, teve a inclusão, aquele um que ele foi, já coloquei dupla... aquilo que não conseguia pro outro ajudar. Então, isso é uma inclusão, né? (P2MTAR, p. 07).

Olha, aqui nós trabalhamos muito a prática do desenho, da pintura. Porque, assim, eu não entrego desenho e falo cada um vai pintar o seu, não, nós fazemos o grupo, coleguinha se senta junto com os outros colegas, como nós temos aqui dois autistas os colegas se sentam junto e vai pintando junto, vai emprestando os lápis, pegando os lápis, emprestado. Nas brincadeiras das massinhas também, a gente faz essa socialização de sentarem junto todo mundo e a brincadeira no final da sexta-feira de trazer os brinquedos, quando eles não trazem, eles emprestam, os coleguinhas emprestam e não tem essa diferença dos dois alunos que tem essa deficiência com os demais, eles abraçaram a causa. Eles abraçaram os colegas e não trata como indiferentes, traz por meio ali, e para eles não têm deficiência nenhuma, não tem desigualdade nenhuma. (P5MTAR, p.21-22).

É, eu costumo no início da aula, né? Que para mim é sagrado. É acolhimento. Para mim, é sagrado, certo? EEEE... nesses momentos de acolhimento, eu sempre coloco essa prática de inclusão, hora eu foco na prática e numa teoria que eu sempre coloco, como que eu vou usar? É, o coloco no topo. O que serviria de base para preconceito, eu exponho ele (o preconceito), para ver o resultado nas crianças como são, certo? E, de repente, eu olho e falo assim, dá um

abraço no seu amigo que está do lado, quando eu noto que alguma criança é preconceituosa, eu já faço essa proximidade, para ver se está tendo resultado, eu coloco isso em prática, certo? Pra mim, ver se está tendo resultados, ou se eu preciso focar mais para ver se as coisas estão mudando, se o cenário está mudando. Pelo menos aqui, certo? (P6MTAR, p. 26-27).

[...] então elas ficavam mais em APAEs, elas não vinham pra escola, não interagiam com o outro dito normal, né? Falam que é normal mais, né? Então eles tiveram a oportunidade de interagir de estar no meio ali, e vê que eles também têm capacidade no tempo deles, da maneira deles, mas eles desenvolvem... eu também tenho experiência de APAE. Eu também já trabalhei um ano na APAE, eu trabalhei lá na alfabetização, eu deixei os meus aluninhos escrevendo nome, cheguei, eles não escreviam, saí, eles identificavam o nome, já estava assinando o nome. Então, assim, a criança tem capacidade de aprender, no tempo dele, da maneira dele, mas ele aprende, todos nós aprendemos e a criança especial ela aprende também e quando ela é incluída no meio, valorizada e respeitada, ela tem muito mais potencial de desenvolver. (P8MTAR, p. 35).

Fonte: elaborado pela autora.

No capítulo anterior, discutia as formas de nomear dos sujeitos. Dizia que ao nomear inventamos pessoas de determinados tipos (LOPES, 2008). Neste capítulo de análise, afirmo que estamos preparando os alunos para a inclusão daquele já bastante anunciado, antes de entrar na escola. Também estamos educando os alunos para que eles aprendam alguma situação que possam demonstrar e para que se socializem.

Processos de socialização ocorrem na vida do indivíduo em diversos momentos e de diversas maneiras, entretanto a escola e a sala de aula seguem sendo apontadas como espaços que devem fazer a inclusão acontecer (P1MTAR). Para isso, professores criam práticas de convivência, em que um ajuda o outro (P2MTAR), um senta ao lado outro (P5MTAR), ou que o aluno com deficiência apresenta em frente a turma, como todos os demais, o seu trabalho. Nas palavras de Lahire (2015, p. 1397), “Sabe-se que os diferentes momentos de socialização na vida de um indivíduo não são equivalentes”. Lahire (2015) chama de “socialização primária e secundária”, primária a recebida pela família, e secundária, os momentos tidos na escola, no mundo profissional, meios esportivos, dentre outros ambientes que vamos frequentando no decorrer da vida em sociedade.

Desse modo, para Setton, (2005, p. 345):

Mais do que isso, é possível afirmar que a identidade social e individual, na Contemporaneidade, não se realiza mais a partir de uma correspondência contínua entre indivíduo e sociedade, entre papéis propostos pelas instituições e sua integral identificação pelos indivíduos. O que se observa é uma tendência à articulação e à negociação constante entre valores e referências institucionais diferenciados e as biografias dos sujeitos.

É possível perceber um processo de observância por parte do indivíduo àquilo que lhe é posto para a convivência todos os dias, dentro da família e fora dela, na

Contemporaneidade, os indivíduos estão cada vez mais dispendidos de valores sólidos, únicos, tornando-se mais heterogêneos, ao passo que são capazes de aceitar ou de rejeitar valores que lhes são apresentados.

As disputas culturais exigem que os sujeitos sejam capazes de refletir sobre as diferenças e sobre suas atitudes em um mundo plural, em que as verdades se multiplicam e a solidez das práticas se diluem. Uma escola capaz de educar alunos que chegam e podem expressar valores tão distintos, bem como que são conectados com formas de vida tão diversas, precisa ser flexível e negociar constantemente seus entendimentos acerca da normalidade. Não basta educar para incluir, tampouco incluir para socializar, é preciso caminhar na direção de *todos*, enfrentando como bandeira uma luta severa que é a da diminuição das desigualdades, que reverberam nas escolas por meio daqueles que lá estão.

Em diferentes momentos da produção das narrativas, percebi um forte desejo para que a exclusão deixe de existir, e haja pessoas amorosas, pessoas bondosas e respeitosas. Para quem trabalha com pessoas com deficiência não é incomum escutar que é necessário muito amor para educá-las, bem como que é necessário que os outros sintam o quão é difícil viver a experiência da deficiência. Nas narrativas produzidas, embora também tenham sido feitas referências ao que mencionei anteriormente, a tônica está na necessidade de gerar aprendizagem e participação. Eis aqui os dois enunciados fortes que percebi em meu trabalho. Mesmo que sejam feitas aprendizagens distintas, mostrar e acreditar que todos devem aprender, parece ser um imperativo pedagógico inclusivista.

Então, quando os professores fazem referência às práticas de sentar um ao lado do outro, um ensinar para o outro, um aguardar o tempo do outro etc., eles estão trabalhando aspectos da socialização. Eles fazem referência aos alunos com deficiência que também aprendem, mas em outro tempo, mesmo que o exercício seja exatamente o mesmo entregue para seus colegas. Diferentemente do que foi visto na pesquisa do GEPI, coordenada por Lopes (2017), a socialização que era comentada pela pesquisadora naquele momento era a do aluno que era enviado à escola para que lá aprendesse a viver em sociedade. A socialização que vejo narrada aproxima-se de um mecanismo para verificar se o que foi repassado foi assimilado pelo aluno. O estar com o colega na sala de aula é visto como forma de ensino e de aprendizagem, e não apenas aprender a estar ali.

Quadro 13: socializar para aprender juntos

Tinha alunos que não sabia forma geométrica. E através dele aprendeu, você entendeu? Porque aí você faz oral, e fala: vai lá [aluno x] mostrar o quadrado, ele chega lá, e o aluno já associa. Eu estava até falando com a coordenadora que eu quero o silabário. Porque assim [apontou para um silabário pendurado na parede] é pequeno. [...] Pra eu tomar dele e dos outros, os alunos que têm dificuldades. Eu acredito que vão alcançar, como as outras coisas que eles já alcançaram, entendeu? Não vai ser só pra ele, vai ser pra toda sala. Então tudo que eu vou fazer, eu penso nele, no caso esse ano, né? (P3MTAR, p.15).

E tem as outras crianças que eu vejo nas outras turmas, é, que têm autismo, mas é diferenciado, e os outros professores trazem também materiais diferenciados, mas sempre tentando incluir ele no meio social ali da turma da sala para que ele possa aprender. (P5MTAR, p. 22).

[...] para ver o resultado nas crianças como estão. E, de repente eu olho e falo assim, dá um abraço no seu amigo que está do lado, quando eu noto que alguma criança é preconceituosa, eu já faço essa proximidade, para ver se está tendo resultado, eu coloco isso em prática. Pra eu ver se está tendo resultados, ou se eu preciso focar mais para ver se as coisas estão mudando, se o cenário está mudando. (P6MTAR, p. 26).

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, percebi que socializar já não está com foco somente no incluir os alunos, mas também no gerar aprendizagens com o intuito de não deixar ninguém de fora, (P3MTAR, P5MTAR). Imbuídos de cumprir com um currículo escolar, já não é aceitável que os alunos com deficiência entrem na escola sem serem enquadrados nos moldes da estrutura escolar. Não vejo uma socialização somente para estar com os alunos com deficiência, percebo que se trata mais de socializar para ensinar. Ensinar além dos conteúdos curriculares, ensinar a conviver e a respeitar a todos, mesmo que mantendo marcas nominais que, de certa maneira, prendam os sujeitos às deficiências (P6MTAR). Assim, segue a escola como uma maquinaria de formar e de incluir.

Segue sendo um desafio e um vislumbre com a inclusão, como dito pela professora P1MTAR, “*verdadeiramente incluídos*”, mas percebi um passo na direção da socialização para ensinar valores morais e curriculares com foco na aprendizagem. Ao falarem que todos são vistos como iguais pelos colegas da turma, quando procuram desenvolver atividades para que todos da sala de aula participem, e quando criam momentos em que se pede que demonstrem que aprenderam a conviver com todos, ao solicitar que abrace o colega do lado, é que compreendo, a partir das narrativas, um olhar mais direcionado para moldar a todos para conviver numa sociedade que possui políticas de inclusão instituída desde o século passado.

Associada de diferentes maneiras à socialização, mas principalmente à dificuldade de incluir e de aprendizagem, aparece a pandemia de Covid-19. As entrevistadas narram

reflexos do período que os alunos precisaram ficar em casa. Uma das principais questões trazidas referia-se, além da socialização, às frustrações por não terem alcançado seus alunos, no sentido do ensino e aprendizado, houve a reclamação de retrocesso. Destaco abaixo alguns excertos em que a pandemia foi citada sendo associada às dificuldades de acessar os alunos e com prejuízos de aprendizagem e socialização.

Quadro 14: desafio pós-pandemia

E a *Alegria deles em trabalharem naquele momento* né? Até porque eu estou no quarto ano e devido à *pandemia*, esses alunos, eles, eu posso considerar que eles estudaram regularmente o primeiro ano. (P1MTAR p. 01).

Durante a *pandemia*, eu desenvolvi um projeto, esse projeto ele foi à distância, *foi bem complicado*, né? Porque é... né, vai, volta toda aquela questão. (P2MTAR p. 05).

Eu não sei se é um reflexo da *pandemia*, acredito que sim, né? É... mas você acaba de ensinar eles, *eles esquecem*. Então, com a caixa ali eles vão contando de novo. (P3MTAR p. 12).

Porque, como passou pelo... esse período da *pandemia*, onde o que que *tinha aprendido já se já havia esquecido*. Então, a gente teve que fazer esse resgate. (P5MTAR p. 20).

Então, eles estão só no segundo ano, vem de uma *pandemia*, mas assim... eles já estão conseguindo escrever, né? Tem alguns *errinhos ortográficos* que eu estou orientando-os [...] (P8MTAR p. 36).

Fonte: elaborado pela autora.

A escola segue sendo o espaço de encontro com o outro. Diante do distanciamento pandêmico, formas de conviver e de aprender foram abaladas, suscitando o desejo de retorno para a ambiência escolar. Conforme Lopes (2021, p. 30):

O que parece estar nutrindo o desejo anunciado de crianças e jovens que querem voltar à escola são as possibilidades imaginadas de encontros, acolhimento, compartilhamento, colaboração, segurança, afastamento familiar (autonomia) e amizade.

O convívio com o outro é uma fonte que possibilita conhecimentos mais alargados dos que a escola propicia aos alunos. Ademais, o convívio com o outro cria condições para sentimentos os quais não estão previstos na grade curricular, como a alegria por estar com o colega (P1MTAR). Ainda que os professores tenham tentado desenvolver atividades acadêmicas, por meio de projetos, para ter o envolvimento dos alunos, o modo on-line não surtiu o mesmo efeito (P2MTAR). Portanto, na visão dos alunos e dos professores, a presencialidade se fazia necessária para o fortalecimento da aprendizagem em conjunto com os demais colegas. E os professores, por sua vez, reclamaram que o distanciamento obrigatório repercutiu negativamente, como se os alunos desaperdessem

o que havia sido ensinado (P3MTAR, P5MTAR). Nesse sentido, houve a necessidade de pensar em como poderiam rever os prejuízos pós-pandêmico, observando de modo cuidadoso os alunos, que agora retornam para a escola, percebendo pela escrita deles como está seu desenvolvimento (P8MTAR), e, assim, ir tateando para verificar o que era preciso retomar.

Esse tempo de pandemia nos trouxe experiências que, acredito eu, não imaginávamos que fossemos ter, pelo menos não da forma tão repentina como foi. Mas é preciso seguir em frente e captar as possibilidades de repensar ações cotidianas de escola, que passaram a fazer mais sentido a partir dessa experiência, ruim e dolorosa para muitos. Mesmo assim, penso que para nós, professores, foi necessário enfrentar e aprender outras formas de estar com o aluno.

Com a chegada inevitável de propor um fechamento, apresento as considerações finais através de um exercício de síntese pontuando as ideias centrais da pesquisa. Encerra-se este estudo, todavia sei que outros desdobramentos poderiam ser feitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta é uma das etapas da escrita que nos convida a refletir sobre todo o percurso vivido no Mestrado, em que a memória vai sendo conduzida para uma retrospectiva do início ao fim de um ciclo. É sabido que quando se finaliza um ciclo outro se começa. Por isso, estive pensando, não estou finalizando, mas iniciando uma nova caminhada. Parece contraditório finalizar o início, mas é isso mesmo, pois quando me coloquei a refletir sobre as considerações finais, me deparei com o sentimento de ser algo que se iniciou e não finalizou. A finalização circunscreve apenas à parte a escrita de achados possíveis, conforme minhas possibilidades até o momento, e se houvesse mais tempo para seguir lendo, estudando e fazendo as análises, sei que outros desdobramentos poderiam ser feitos. Assim, finaliza-se um ciclo para o começo de outros possíveis.

Nesse embalo, percebo o quanto aprendi no processo de pesquisa. Aprendi que é preciso toda uma construção que se dá por leituras e conversa com o outro. Algumas das leituras precisam ser bem direcionadas, focadas na pesquisa e outras nem tanto, afinal, faz parte ler sobre outros assuntos para alargar o conhecimento e, até mesmo, aprofundar as análises do material de pesquisa. As conversas e trocas com o outro também são importantíssimas, seja para discutir sobre a pesquisa ou sobre a vida, esse processo é necessário para amadurecer as ideias, para permitir que, com o tempo, ainda que limitado pelo período do Mestrado, seja possível ruminar tantos pensamentos para dar estrutura a uma pesquisa. Foi nesse percurso que vivi momentos felizes junto daqueles que reuníamos para orientação coletiva, encontros para conversar sobre nossas experiências, momentos para risadas e choros, porque a vida não para e ainda prepara momentos de luto e luta. Enfim, a escrita de finalização reúne tudo isso e mais o esforço e a dedicação necessários à uma pesquisa.

Vim de uma graduação à distância com professor tutor e encontros para discutir cada etapa de estudo concluído. No Mestrado, as aulas foram semanais, proporcionando maior contato com os professores de cada disciplina, algo de muito valor para mim, pois foi aí que aprendi questões das quais eu não havia aprendido na graduação, e ainda fui amadurecendo e escrevendo a proposta de pesquisa. Nesse cenário, a escolha da temática de pesquisa, *inclusão escolar de pessoas com deficiência*, teve ligação com atravessamentos que vivi no decorrer de minha carreira profissional. Experimentei em sala de aula esse processo de inclusão de pessoas com deficiência e percebi reclamação dos

professores no sentido de não saber lidar com alunos com deficiência. Isso me motivou a querer saber mais sobre a inclusão escolar.

No momento em que fui buscar por outros estudos sobre a temática que eu queria estudar, percebi que muitas pesquisas foram realizadas sobre a inclusão escolar, que há muitas buscas sobre como os professores veem a inclusão de alunos com deficiência. Observei o quanto as políticas públicas de inclusão forjaram os professores para estarem com esses alunos e como as práticas pedagógicas foram sendo repensadas. Mas foi nesse percurso que percebi que poucas pesquisas buscaram por narrativas abertas, muitas delas fizeram suas análises a partir de questionários ou narrativas conduzidas, que já mostravam o foco principal da pesquisa, diferente de mim, que busquei por narrativa sem conduzir o sujeito de pesquisa.

O investimento que fiz, metodologicamente, foi em buscar por narrativas docentes a partir de uma pergunta aberta sem mencionar a palavra inclusão. Estava buscando por práticas pedagógicas, a fim de perceber como as políticas de inclusão escolar reverberam nas práticas pedagógicas narradas por professores do município de Araputanga/MT. Como já disse, inicialmente não trazia a palavra inclusão, somente num segundo momento é que ela era mencionada. Segui o percurso metodológico da pesquisa maior do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão – GEPI –, financiada pelo CNPq. Com isso, incluí mais narrativas à pesquisa feita pelo GEPI.

Até aqui, fui descrevendo os capítulos primeiro, segundo e terceiro. Avanço agora para o quarto capítulo, com todo o meu percurso acadêmico, incluindo as novas amizades, os colegas do GEPI e o que representou para mim ter aulas semanais com professores que se dedicavam a conduzir os alunos. Penso que foi importante tal retomada, pois me permitiu mostrar a formação e a experiência que tive até estruturar a minha própria pesquisa.

Muitas foram as minhas descobertas ao problematizar a inclusão escolar, a começar pela história da própria escola, construída na Modernidade. Talvez para muitos dos leitores, o terceiro capítulo tenha sido algo desnecessário e até já bastante remoído por outros mestrados e doutorandos em Educação. Todavia, para mim, entender a lógica estruturante da Modernidade — e perceber que a escola operou como maquinaria estratégica em tal estruturação — foi fundamental, pois junto com isso percebo a lógica que sustenta as práticas de inclusão muito antes de sua aparição. É preciso trazer todos para um mesmo domínio, mesmo aqueles que, por muito tempo, eram os indesejados e anormais. Na mesma linha de entendimento, também consegui perceber a função das

políticas públicas em Educação e o quanto elas foram se modificando para abarcar a diversidade cada vez mais presente na escola.

Todo o lastro criado pelas inúmeras leituras feitas me permitiu perceber práticas narradas pelos dez professores, que foram os meus sujeitos de pesquisa. Só foi possível ver tais práticas depois de muito estudo, discussão e, principalmente, das leituras de outras Dissertações e Teses para ver como outras pessoas trabalhavam em suas análises. Para mim, depois da estruturação da pesquisa, sem dúvida, fazer as análises foi a parte mais difícil. Há uma exigência de fidedignidade ao dado e, ao mesmo tempo, criatividade interpretativa que foi difícil de acertar e fazer. Adentrando nas narrativas docentes, no capítulo das análises, fui percebendo que as políticas reverberaram nas práticas escolares, percebi isso nos modos como foram contando a organização dos alunos na sala de aula em fila ou, para algumas atividades, sentados no chão, tudo isso tem muito de disciplinar, algo pensado para a escola moderna, a qual tinha como principal objetivo educar as crianças para uma sociedade disciplinar. Por isso, foi interessante olhar para a escola e para o sujeito desse tempo moderno.

É preciso dizer que estamos debaixo de uma mesma racionalidade neoliberal, desse modo, mesmo estando em locais diferentes, carregando características específicas, continuamos tendo similaridades, afinal, no mundo globalizado, as informações chegam para inúmeras pessoas de diversos lugares muito rapidamente. As políticas públicas de inclusão, por exemplo, foram se espalhando por diversos lugares tanto em nosso país quanto em outros, portanto, a ideia inicial de ter descobertas muito diferentes, por ser em um município no interior do estado de Mato Grosso, logo foi sendo esmaecida. Mas é importante dizer que foi o suficiente para responder à pergunta que vim fazendo durante o percurso. Me perguntava: como as políticas de inclusão escolar reverberam nas práticas pedagógicas narradas por professores de Araputanga/MT? A seguir, sigo mostrando os principais achados.

As narrativas trazidas representam algumas possibilidades de perceber as reverberações das políticas de inclusão. Foram dez narrativas de professores pedagogos do ensino fundamental em três escolas públicas, uma estadual e duas municipais. Antes de falar com os professores, a fim de verificar se aceitariam ou não fazer parte da pesquisa, tive contato com as secretárias de cada escola, após, com as diretoras, para depois ir até os professores. É importante deixar registrado que não tive dificuldades nesse processo, pois fui bem atendida nas escolas, e os professores que aceitaram, também agiram com tranquilidade durante a entrevista. Percebi que todos estavam dispostos a colaborar.

A pesquisa, portanto, foi mobilizada por dois momentos, no primeiro era perguntado por qualquer prática pedagógica que o professor quisesse me contar, já no segundo momento, perguntava sobre uma prática de inclusão para ver se o professor manteria a mesma prática contada na primeira parte ou mudaria. Pensei que iriam estranhar a abordagem e, talvez, até mudar a prática escolhida para me contar, não mudaram a prática escolhida, no entanto, citaram algumas dificuldades pedagógicas para ensinar os alunos com deficiência, como por exemplo, material pedagógico específico conforme a dificuldade do aluno; especificaram tipos de alunos; e falaram sobre as diferentes condições e tempos de aprendizagem. As práticas pedagógicas passaram a ser registradas como desafio aos professores, para que todos aprendessem, mesmo que em tempos distintos.

Aqui é importante fazer uma marcação, como já citei anteriormente, segui a metodologia do GEPI agregando à pesquisa maior, a qual já possui 57 narrativas de professores produzidas em diferentes estados brasileiros, com a minha pesquisa incluí mais dez narrativas, mas o que quero destacar é que, passado um período aproximado de sete anos, as narrativas da pesquisa maior não traziam tão fortemente o foco na aprendizagem, mas sim nos diagnósticos, na necessidade de apoio em sala de aula e na dificuldade dos professores em incluir os alunos com deficiência. Nas narrativas desta pesquisa do ano de 2022, o foco foi na aprendizagem dos alunos. Quase não citaram as deficiências como sendo um problema, pareceu-me que suas preocupações estavam centradas em fazer com que todos os alunos aprendessem conforme os objetivos para aquela aula. Não citaram, por exemplo, a necessidade de ter um profissional de apoio para que a inclusão aconteça, deixaram transparecer que o foco está em que todos aprendam, ainda que estivessem falando, algumas vezes, olhando para a individualidade ou a diversidade existente. Um ponto interessante também foi a ideia de igualdade entre os alunos, contudo, essa é uma linha muito tênue, ao passo que a igualdade pode apagar a diferença dos indivíduos que compõem uma sala de aula.

Ao buscar pelas reverberações das políticas de inclusão, percebi que, como sujeitos modernos inseridos num modelo estatal, com vista a gerir suas ações, o professor acaba por ir se alinhando ao que lhe é colocado. Dessa forma, como a escola é uma instituição obrigatória para todos, tal profissional buscará práticas pedagógicas para atender a todos os alunos. Desse modo, foi notório a tentativa de incluir os alunos com deficiência nas atividades escolares, buscando verificar se os objetivos propostos foram alcançados e se houve ou não a participação na atividade escolar proposta à turma. Mesmo

que sejam feitas aprendizagens diferentes, reconhecer que todos devem aprender parece ser um imperativo pedagógico inclusivista.

A partir da palavra inclusão, lançada como provocação aos sujeitos da pesquisa, pude perceber alguns atravessamentos, como classe social, deficiência, — que as vezes aparecia como identidade, como o outro da normalidade ou esmaecida na igualdade —, identidades culturais, normalidade, adaptações metodológicas, formação de professores etc. Porém, a noção de normalidade foi recorrente, ainda que tenha aparecido como verdade (in)visível, se fez presente, orientando posições de sujeitos ou mesmo conformando os docentes em seus dias de trabalho. Foi perceptível, ainda, muitas formas de nomear os sujeitos, as quais não tinham aparecido antes, por exemplo: alunos com dificuldades, alunos especiais, alunos autistas, com necessidade especial, com dificuldade, com retardo, com problema físico, entre outros, sendo possível afirmar que a inclusão ainda mobiliza os professores a buscar mecanismos para atender as diferenças tão presentes na escola.

Em diferentes momentos da produção das narrativas, percebi que almejavam que a exclusão não devesse existir, e que tivessem pessoas carinhosas e respeitosas com todos. Assim, torna-se possível afirmar que há a busca para ir preparando os alunos para a inclusão da pessoa com deficiência na escola. Outro ponto observado, foi a socialização sendo um meio para verificar se o que foi repassado pelo professor, foi assimilado pelo aluno, como exemplo, a socialização para os colegas da sala de aula, com a aprendizagem da atividade escolar. O estar com o outro na sala de aula, para mim, foi apresentado como forma de ensino e aprendizagem e não apenas aprender a estar ali. Nesse sentido, percebi que socializar já não está com foco somente no incluir os alunos, mas também no gerar aprendizagens com o intuito de não deixar ninguém de fora. E, ainda, a socialização foi trazida como forma para resgatar os prejuízos pós-pandemia, além dos relacionados à aprendizagem e aos laços de amizade que são construídos na escola.

Desse modo, acredito que outros desdobramentos poderiam ser feitos, pois uma das aprendizagens que tive ao lidar com narrativas foi que esse material de pesquisa é vivo e sua evolução vai ocorrendo mediante uma busca interessada. Além disso, seus aportes teóricos vão sendo encontrados para sustentar os achados. Assim, esta pesquisa olhou para a reverberação das políticas de inclusão nas práticas pedagógicas. Já que voltei meu olhar para a escola, vejo como possibilidade, para estudos futuros, investigar as políticas e as estatísticas nacionais para perceber as desigualdades silenciosas que se percebem na escola. Certa de que outros começos poderão surgir, finalizo essa etapa.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Ana Paula. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- AFONSO, Maria; ABADE, Flávia. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa e direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- ALVES, Maria Doralina. **Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.
- AMARAL, Míriam Matos. **O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém – PA**. 2019. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- ANDRADE, Lindinalva de Souza et al. **Das Garatujas às Equações: plano municipal de educação de Araputanga – MT (2015-2025)**. Araputanga: [s. n], 2015.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação: a entrevista-narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- ARAÚJO, Carlos Roberto Silva de. **Olhares de professores da educação básica sobre a inclusão escolar: relatos de realidades brasileiras**. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BENTO, Janaína Lúcia Rodrigues. **A equoterapia na educação: desafios e perspectivas para inclusão social**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
- BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BONFIM, Jozinalva Oliveira Castelo Branco. **Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular: uma análise de teses e dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26/02/23.

BRASIL. **Decreto nº 723/2020**. Dispõe sobre o processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-723-2020-mato-grosso-dispoe-sobre-processo-de-matriculas-e-de-formacao-de-turmas-na-educacao-basica-nas-unidades-escolares-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-mato-grosso>. Acesso em : 26/02/23.

BRASIL. **Decreto nº 3.298/99**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. 1999. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 26/02/23.

BRASIL. **Lei Complementar nº 49/98**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. 1998. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2019/06/LEI-COMPLEMENTAR-49-mt.pdf>. Acesso em: 26/02/23.

BRASIL. **Lei nº 7.853/89**. Dispõe sobre às pessoas portadoras de deficiências , sua integração social e dá outras providências. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 26/02/23.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26/02/23.

BRASIL. **Lei nº 11.689/22**. Institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e dá outras providências. 2022. Disponível em: <https://www.mpmt.mp.br/conteudo/58/121046/lei-que-preve-criacao-de-escola-para-educacao-especial-e-questionada>. Acesso em: 26/02/23.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 26/02/23.

BRASIL. **Resolução nº 001/2012-CEE/MT**. Fixa normas para oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MT_cee_mt_00112-ceemt.pdf. Acesso em: 26/02/23.

BROCK, Ana Cláudia. **Trajetória escolar do estudante surdo e sua relação no processo de inclusão no ensino superior**. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

CABRERA, Renata Cristina. **A avaliação da aprendizagem no discurso das professoras da escola ciclada de Mato Grosso: um estudo de caso**. 2004. 198 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos. **Discursos sobre a inclusão escolar**: governmentação docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CARDOSO, Cristiane dos Reis. **Desvelando as tramas e os dramas da inclusão**: um estudo com professores do ensino fundamental. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 10ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares. **Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma Escola Municipal de Educação Básica de Cuiabá – MT**. 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? Petrópolis, Editora Vozes, 2008.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Prática Reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar**. 2016. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo, 2016.

DECKER, Alice. **Inclusão**: o currículo na formação de professores. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. Tradução Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2020.

EBLING, Priscila dos Santos. **Inclusão escolar e pesquisa em educação**: desafios para a formação continuada de professores. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

EBLING, Priscila dos Santos; KRAEMER, Graciela Marjana. Professor-pesquisador: narrativas docentes sobre inclusão escolar. In: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (Orgs.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. 1ª ed. Curitiba: Appris, p. 75-86, 2019.

EICHSTADT, Marcia Ionara. **Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 105

f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

ENZWEILER, Deise Andréia. **Inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais Pós-Constituição Federal de 1988**. 2022. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, 2022.

ENZWEILER, Deise Andréia. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, Carine Bueno; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. 1ª ed. Curitiba: Appris, p. 33-52, 2017.

FRAGELLI, Patrícia Maria. **A proposta política de um município para a inclusão escolar: um tema, vários olhares**. 2006. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Volume I: problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Barueri/SP: Editora Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 37ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

FRÖHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial** | v. 31 | n.63 | p. 995-1008 | out./dez. 2018.

GATTI, Bernardete A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr., 2014.

GATTI, Bernardete A. **Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46. jan./fev., 2014.

GIDDENS, Anthony; LASH, Scott; BECK, Ulrich. **Modernidade reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo. Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. 3ª edição. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004.

GLAT, Rosana. PLETSCHE, Marcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação Inclusiva e Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 02, p. 343-356, jul./dez., 2007.

GLAT, Rosana. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais** / Rosa Glat, Marcia Denise Pletsch. – 2. Ed. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GRÄFF, Patrícia. **Identidades culturais na educação escolar**: estratégias de governamento identitário. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

GRÄFF, Patrícia; LOPES, Maura Corcini. As estratégias de governamento identitário na Educação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 480-499, abr./jun. 2020.

HACKING, Ian. *Ontologia Histórica*. São Leopoldo: Editora UNISINOS. 1ª ed., 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 327-340, mai./ago., 2014.

HÜSKEN, Rosane Bom. **Políticas inclusivas**: desafios à prática e à identidade docente. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidade e Estados**. Araputanga, MT, IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/araputanga.html>. Acesso em: 26/01/2022.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 31/05/2022.

KLAUS, Viviane. Escola, modernidade e contemporaneidade. In: LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.) **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KLEIN, Rejane Ramos. Práticas de in/exclusão na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. 1ª ed. Curitiba: Appris, p. 53-75, 2017.

KOHAN, Walter. Entre nós, em defesa de uma escola. ETD: Educação Temática Digital. V.19, n.4, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648631>

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez., 2015.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, p. 35-86, 1994.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público [recurso eletrônico]. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, Jaison Gonçalves. **O trabalho com a escrita da Língua Portuguesa no Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo – CEAADA**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

LOPES, Maura Corcini. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. GT: Educação Especial, n.15. In: **30ª Reunião Anual da Anped**, p. 01-16, 2004. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3203--Int.pdf>. Acesso em: 30/05/22.

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, n. 54, jan./jun., p. 96-119, 2008.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, p. 107-130, 2009.

LOPES, Maura Corcini. Ritornelo e circuito formativo pedagógico. In: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (Orgs.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. 1ª ed. Curitiba: Appris, p. 19-40, 2019.

LOPES, Maura Corcini. Um convite para pensar a inclusão. In: THOMA, Adriana da Silva. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governo/ Adriana da Silva Thoma, Graciele Marjana Kraemer. -1 ed.- Curitiba: Appris, 2017.

LOPES, Maura Corcini *et all.* **Inclusão**: processos de subjetivação docente. Relatório de Pesquisa. Edital Universal nº 14/2012 – MCT/CNPq. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

LOPES, Maura Corcini *et all.* **Inclusão, saberes e ciclos formativos pedagógicos pró aprendizagem na escola**. Edital nº 019/2018. São Leopoldo: Unisinos, 2018.

LOPES, Maura Corcini *et all.* **Saberes docentes e aprendizagem na matriz de experiência inclusiva**. Relatório de Pesquisa. Edital Pq. São Leopoldo: Unisinos, 2016.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Editora da ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini; ENZWEILER, Deise Andreia. 2021. Tendências discursivas sobre aprendizagem no campo pedagógico contemporâneo brasileiro. **Arquivos**

Analíticos de Políticas Educativas, n. 29, v.20. 2021.
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5624>.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamília; HATTGE, Morgana Domênica. Políticas de Estado e Inclusão. **Pedagogia y Saberes**, n. 38. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, p. 41-50, 2013.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (Orgs.). **Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Fundamentalismo e deficiência: a obstinação moderna pela igualdade. **Revista Educação Especial**, v. 35. Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 26/02/23.

LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. 1ª ed. Curitiba, Appris, 2017.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. A promoção da inclusão digital e a constituição do Homo oeconomicus accssibilis. **Educação**. Porto Alegre, impresso, v. 38, n 3, p. 329-339, set./dez., 2015.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. Aprendizagem: o imperativo de uma nova ordem economica e social para o desenvolvimento. **Pedagogia y Saberes**, n 51. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, pp. 89 -102, 2019.

LUNARDI, Marcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

LUPINACCI, Luciana Gimenez Ribeiro. **O olhar do professor para a inclusão escolar: possíveis aproximações entre educação e psicanálise**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LUZ, Arisa Araújo da. **Uma educação que é legal! É possível a inclusão de todos na escola?** 2006. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na Escola Inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MAGNABOSCO, Molise de Bem. **Representações de estudantes sobre seus pares com deficiência física na escola comum: um estudo a partir da teoria dos modelos organizadores do pensamento**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PIETRO, Rosângela Gavioli; ANRANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summos, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar [recurso eletrônico] – O que é? Por quê? Como fazer? / Maria Teresa Égler Mantoan. São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. Encontrar escola: o tempo livre como criação de outro modo de habitar a instituição. *Childhood & Philosophy*. V. 13, n.27, p. 213-233, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5120/512053447002/html/> Acesso em 20/04/2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. 2ª Edição. Cuiabá: Seduc, 2001.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de referência curricular para Mato Grosso**: concepções para a educação básica. Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

MENEZES, Eliana Pereira de. Práticas de subjetivação no imperativo inclusivo. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. 1ª ed. Curitiba, Appris, p. 101-119, 2017.

NICOLAU, Marta Regina. **Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**. IIª Série, número 3, 2015.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade Pedagógica encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XVI – meados do século XX). Educas. Ciências Sociais: Lisboa, 2003.

OGURA, Analia Fiorini. **Política pública de inclusão escolar no estado do Paraná e sua implementação no município de Cascavel-PR**. 2002. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

OLIVEIRA, Sandra; WESCHENFEDER, Viviane Inês. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor(a) na contemporaneidade. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN,

Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. 1ª ed. Curitiba, Appris, p. 77-99, 2017.

PEREIRA, Silvana Mara. **As concepções das professoras de ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

PIETRO, Rosangela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.; PIETRO R.; ANRANTES V. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summos, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. Poieses Pedagógica, **Catalão**, Goiânia, v. 12, n. 01 p.07-26, jan./jun., 2014.

PROVIN, Priscila; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e Educação**: construindo práticas inclusivas. [Recurso eletrônico]. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Traduzido por Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece, 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli, KLEIN, Rejane Ramos. (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 25-44, 2013.

SÁ, Nathalia Araujo de. **Políticas públicas de educação inclusiva**: formação de professores e experiências do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu/RJ. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

SANTOS, Vivian. **Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SASSEN, Saskia. **Expulsões**: brutalidade e complexidade na economia global. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr., 2009.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 02, p. 187-201, maio/ago., 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporânea. **Tempo social** (revista de sociologia da USP), v.17, n. 2, p. 335-350, nov., 2005.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação continuada e Educação Especial**: a experiência como constitutiva do formar-se. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SCHERER, Renata Porscher. Porque precisamos da diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualização e seus paradoxos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24 e240041, 2019.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Meditação, 1996, p. 61-84.

SILVEIRA, Sirlene Vicente de Sousa. **Das políticas de inclusão aos projetos políticos pedagógicos da rede comum pública de ensino de Jataí-GO**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Jataí, 2017.

SZULCZEWSKI, Deise Maria. O que os professores(as) dizem sobre a inclusão. In: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (Orgs.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. 1ª ed. Curitiba: Appris, p. 157-171, 2019.

SZULCZEWSKI, Deise Maria. **Formas de ser professor na EaD**: práticas que contam de si. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governmentação. Curitiba: Appris Editora, 2017.

TOSTA, Estela Inês Leite. **Educação especial em Mato Grosso**: trajetórias e políticas públicas na rede estadual de ensino (1962 – 2012). 2014. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TSUZUKI, Rodrigo Hissashi. **Uma análise da compreensão de (des)igualdade e deficiência em documentos normativos**. Dissertação. Mestrado do Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenciais – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e Pós-Modernidade**: impasses e perspectivas. In: Resumo de Aula Inaugural. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, março, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov., 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez.2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846/pdf_38. Acesso em: 30/05/2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p.121-135, 2011.

VICENTE, Patrícia de Andrade de Oliveira. **Política pública de educação inclusiva: estratégias e visibilidades presentes em sua efetivação**, 2020. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Rio Grande do Sul, 2020.

WALDSCHMIDT, Anne. Who is normal? Who is Deviant? “Normality” and “Risk” in genetic diagnostics and counseling. In: TREMAIN, Shelley (ed.). **Foucault and the government of disability**. Michigan: University of Michigan, 2005.

WITCHES, Pedro Henrique. **Governamento linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

ZILIO, Virgínia Maria. **Digitalidade e educação de surdos: a condição da exposição como possibilidade de uma educação linguística**, 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

ANEXO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Luciana Alves de Oliveira, mestranda em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), lhe convido a participar da pesquisa “*Inclusão Escolar: o que dizem os professores do ensino fundamental de Araputanga – MT sobre suas práticas com alunos com deficiência?*”, supervisionado por minha orientadora, Professora Doutora Maura Corcini Lopes. O objetivo da pesquisa é analisar e problematizar como professores e professoras da rede pública do município de Araputanga – MT narram suas práticas a partir das políticas de educação inclusiva.

A pesquisa de dará por meio de pergunta-aberta, que deverá ser gravada, depois, será transcrita para obtenção de dados, que serão analisados posteriormente. As respostas à entrevista-aberta poderão gerar desconforto nos participantes, por expor práticas da sua rotina de trabalho. Porém, também há benefícios que podem acontecer, como melhorar o processo de ensino e de aprendizagem a partir da interação entre pesquisadores e professores.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Você tem o direito de não participar, caso queira, ou desistir a qualquer momento. Os dados obtidos com a investigação serão utilizados apenas para fins científicos e acadêmicos, e serão arquivados pelos pesquisadores responsáveis. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os sujeitos que participaram da pesquisa. Quando a pesquisa terminar, os resultados serão publicados em eventos e revistas da área de educação. Se você tiver alguma dúvida, pode entrar em contato pelo e-mail luciana_de_oliveiraalves@hotmail.com.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “*Inclusão Escolar: o que dizem os professores do ensino fundamental de Araputanga – MT sobre suas práticas com alunos com deficiência?*”, com o objetivo de analisar e problematizar como narro minhas práticas pedagógicas a partir das políticas de educação inclusiva. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas. Li e concordo em participar da pesquisa.

Araputanga, MT, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora