

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Larissa Alves Luza

**A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E OS DISPOSITIVOS  
BIOPOLÍTICOS DO NEOLIBERALISMO**

Porto Alegre/RS

2024

Larissa Alves Luza

**A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E OS DISPOSITIVOS  
BIOPOLÍTICOS DO NEOLIBERALISMO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade de Educação, da Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, como requisito obrigatório para a  
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Graciele Marjana Kraemer

Porto Alegre/RS

2024

### CIP - Catalogação na Publicação

Luza, Larissa Alves

A Inclusão Escolar no Brasil e os Dispositivos Biopolíticos do Neoliberalismo / Larissa Alves Luza.

-- 2024.

61 f.

Orientadora: Graciele Marjana Kraemer.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade  
de Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre,  
BR-RS, 2024.

1. Inclusão Escolar. 2. Racionalidade Neoliberal.  
3. Biopolítica. I. Kraemer, Graciele Marjana, orient.  
II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)..

## AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho, muitas vezes me vi apoiada por pessoas especiais que acreditaram em mim e na escrita que fui capaz de criar. Essas pessoas foram fundamentais para minha persistência e alegria ao longo deste percurso. Agora, ao final dessa jornada, não poderia ser mais pertinente expressar minha gratidão.

A universidade sempre foi um lugar especial para mim, onde encontrei amigas e momentos para compartilhar. Agradeço imensamente àqueles que cuidam diariamente deste espaço, aos funcionários e colegas que, com dedicação, fazem deste local um sinônimo de acolhimento e felicidade.

Quero também agradecer a cada amiga especial que fiz nesse caminho. É inacreditável quantas pessoas maravilhosas tive o prazer de conhecer. As mensagens trocadas, as conversas nos corredores e os cafezinhos foram essenciais para discutir e conectar os mesmos afetos e experiências.

Falando em afetos, não posso deixar de agradecer às pessoas que tanto influenciaram minha jornada na Pedagogia, especialmente à equipe do Serviço de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (SEFTO) do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, onde tive o privilégio de realizar meu Estágio Obrigatório I. As pessoas dessa equipe me ensinaram a ressignificar a inclusão, a educação e, principalmente, a escuta ativa, tão importante na profissão que pretendo seguir. Agradeço também às professoras Liliane Giordani, Luciane Bresciani e Daniele Noal, que, como orientadoras deste estágio, compartilharam suas experiências e conhecimentos na docência, tornando o estágio um dos momentos mais significativos da minha trajetória na Pedagogia.

Ao pensar em educação, não posso deixar de agradecer à minha mãe, que, em mais de três décadas de docência, se reinventa todos os dias, criando um mundo mais justo e cheio de aprendizagens. Agradeço também ao meu pai, por seu incansável apoio e interesse nesta jornada, e ao meu irmão, que compartilhou comigo momentos de sua própria jornada acadêmica, tranquilizando-me e divertindo-me. Agradeço aos meus demais familiares por seu constante apoio e ao meu namorado Pedro, por tornar meus momentos livres verdadeiros momentos de paz e afeto.

Por fim, expresso minha imensa gratidão à minha orientadora, Graciele Marjana Kraemer, que caminhou intensamente ao meu lado e me guiou nesta pesquisa. Suas orientações foram não apenas academicamente significativas, mas

também emocionalmente cruciais; o acolhimento que me foi dado nunca será esquecido.

Gostaria ainda de agradecer aos integrantes do Grupo de Estudos: Desigualdades, Inclusão e Políticas Educacionais (GEDIPE) pelas quintas-feiras que compartilhamos e pelas valiosas trocas que tivemos.

Para finalizar, agradeço à Professora Sandra Andrade e à Professora Luciane Bresciani Lopes, que compõem a banca avaliadora deste trabalho, por dedicarem seu tempo à leitura e estudo. Suas trajetórias na Educação são uma grande inspiração para mim.

## RESUMO

O presente trabalho tem como tema a inclusão escolar no Brasil e os dispositivos biopolíticos do neoliberalismo. Objetiva-se compreender como historicamente vem sendo mobilizado o direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil; analisar como a política de inclusão escolar, de alunos com deficiência, produz efeitos nos modos de vida desses sujeitos e problematizar como a política de inclusão escolar, de alunos com deficiência, passa a ser inscrita em uma racionalidade neoliberal. A pesquisa, qualitativa e exploratória, baseou-se em revisão bibliográfica e análise documental da legislação acerca da inclusão escolar brasileira, no recorte do período entre 2001 a 2019. Após a análise, pode-se compreender como a inclusão escolar articula-se como um direito de estar na escola e como atua a inclusão como prática que opera nas condições de vida dos sujeitos com deficiência. Problematizam-se os processos, nos quais os sujeitos com deficiência adentram para integrar a lógica do mercado, que demarca, sob a racionalidade neoliberal, formas e condições de participação de vida dos sujeitos, na produção de uma biopolítica que gera um autoinvestimento. A inclusão potencializa as chances de participação social e opera no acúmulo de capital humano. A política de inclusão escolar brasileira insere-se na lógica neoliberal, ao pretender articular a formação para o mercado de trabalho, maximizar as habilidades e talentos, vinculada a um ideal de participação não discriminatória. A partir da articulação da in/exclusão, deslocam-se sentidos na percepção de que as fronteiras exclusivas atualmente configuram-se relacionamente. Portanto, conclui-se que, mesmo que a inclusão opere nas singularidades dos sujeitos e em condições de participação de vida, promovê-la exige articulação entre saberes capazes de integrar a realidade escolar e sua complexa engrenagem. De modo que, compreender os mecanismos da inclusão, que mobilizam práticas transformadoras de vida, torna-se necessário no estudo da articulação de uma política de educação inclusiva dentro da racionalidade neoliberal brasileira.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar; Racionalidade Neoliberal; Biopolítica.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Trabalhos sobre a educação de pessoas com deficiência no Brasil .....	13
Quadro 2 – Trabalhos sobre inclusão como direito de estar na escola .....	14
Quadro 3 – Trabalhos sobre inclusão como prática que opera nas condições de vida dos sujeitos com deficiência .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Quadro 4 – Documentos analisados .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Gráfico 1 – Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades com Classes Comuns ou Especiais Exclusivas, Segunda a Etapa de Ensino – Brasil – 2019-2023 .....	21
Gráfico 2 – Percentual de Alunos Matriculados com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades que estão Incluídos em Classes Comuns, Segundo a Etapa de Ensino – Brasil – 2019-2023 .....	23



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Associação de Integração dos Portadores de Deficiência
APAES	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CDPD	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEDIFE	Grupo de Estudos: Desigualdades, Inclusão e Políticas Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LUME	Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>12</b>
<b>3.1</b>	<b>DOCUMENTOS ANALISADOS NESTA PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
<b>4</b>	<b>MARCOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>A INCLUSÃO ASSUMIDA COMO O DIREITO DE ESTAR NA ESCOLA ...</b>	<b>33</b>
<b>6</b>	<b>INCLUSÃO COMO PRÁTICA QUE OPERA NAS CONDIÇÕES DE VIDA DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>42</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>50</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>54</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Minha trajetória na educação inicia em minha casa, por ser filha de mãe professora de Língua Portuguesa, que na infância me presenteou com um quadro e giz para que treinasse as lições de aula. Vi de perto, durante a infância, os desafios da escola e me encantei pelas diversas questões que estão atreladas às práticas educacionais.

Ingressei no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2021, em meio ao contexto de pandemia, causada pelo vírus da Covid-19. Durante a graduação, fui monitora da disciplina de Políticas e Organização da Educação Básica, participando da Iniciação Científica de forma voluntária. Na atuação da iniciação científica, desenvolvi atividades orientadas pela professora Maria Beatriz Luce, adentrando nos estudos que englobam as políticas públicas educacionais. Nesse período, pude me aproximar de um universo que, antes do ingresso do curso, era-me de todo desconhecido, e, nisso, encanto-me pela temática.

Ao longo do curso, além de estagiar em uma escola de Educação Infantil por alguns meses, ante as práticas proporcionadas pela universidade, tive contato com estudantes com deficiência. Durante essas interações, senti-me instigada a pensar, tanto na educação para sujeitos com deficiência quanto na lógica, muitas vezes assistencialista e clínica, que atravessam e mobilizam tais práticas.

Ao pensar acerca de qual seria a temática do meu trabalho de curso, revivi os momentos mais significativos de aprendizado durante meu percurso formativo na Pedagogia até o presente momento. Percebi como o caminho de estudos que tracei condizia com minhas intenções iniciais ao adentrar no referido curso. No decurso da formação, fruto dos estudos realizados em distintos componentes curriculares, questionamentos se fizeram presentes, entre eles aspectos relacionados à inclusão escolar e políticas públicas educacionais voltadas para a efetivação das garantias legais no que tange ao direito à educação das pessoas com deficiência.

No Estágio Curricular I, tive a oportunidade de vivenciar a Educação Especial na prática, no espaço do setor de Recreação Adulta do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Nesse local, pude ressignificar a educação, compreendendo o papel do afeto, da personalização e da potência que os espaços não escolares possuem. Com essa experiência, ampliei a motivação sobre o tema das políticas públicas educacionais,

pois queria entender como as especificidades dos sujeitos, ao analisar o direito educacional, amparavam-se pela legislação.

Tive a oportunidade de aprofundar meus estudos em políticas públicas, antes voltados para o Ensino Médio e, agora, para a perspectiva da inclusão escolar de sujeitos com deficiência. Nessa nova empreitada, passei a integrar o grupo Grupo de Estudos: Desigualdades, Inclusão e Políticas Educacionais (GEDIPE) e também atuei como monitora da disciplina de Educação Especial e Inclusão. Um movimento que viabilizou contato com leituras, dúvidas dos estudantes, dúvidas minhas, além de questões educacionais atuais, que traçaram meu caminho pela Educação Especial.

Ao deparar-me com questionamentos acerca da Educação Especial, foi-me imprescindível pensar nos sujeitos com deficiência na escola comum e em seus processos educacionais. Por isso, na presente pesquisa, analiso **como a política de inclusão escolar tem operado na condição de vida dos sujeitos com deficiência a partir da racionalidade neoliberal?**

A partir desta breve apresentação, na sequência introduzirei o leitor à pesquisa, considerando, para tal, o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos, articulados às discussões produzidas no campo da Educação.

## 2 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se tornado ao longo das últimas décadas um tema presente nas discussões educacionais. Lidar com a diversidade não deveria ser um empecilho para a garantia do direito e permanência na escola, porém, pela perpetuada segregação que as pessoas com deficiência sofreram e sofrem, os espaços escolares e a sociedade como um todo têm mobilizado uma gramática legal em vista da promoção da inclusão escolar de sujeitos com deficiência.

O número de matrículas dos sujeitos da Educação Especial, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2023, chegou a 1,8 milhão. O maior número de matrículas está nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 616.394; Anos Finais do Ensino Fundamental, com 497.836 matrículas, e, no Ensino Médio, com 223.258 matrículas. Comparando-se com o número total de matrículas da Educação Básica, em 2023, de 47,3 milhões, nota-se grande número de estudantes com deficiência ocupando espaços escolares. Percebe-se, assim, que a inclusão escolar, a partir do ingresso desses sujeitos na Educação Básica, vem sendo efetivada, considerando o organograma das políticas públicas ao longo das últimas décadas.

Historicamente, os sujeitos com deficiência passaram a ser percebidos como os “outros” da escola, como uma minoria que, em vista de sua especificidade, atrapalha o espaço escolar. “Supor a diferença em alguns mas não em outros resulta de um longo exercício de violência” (Skliar, 2014, p. 156). Ao usar a linguagem como instrumento de segregação, enclausura-se, reduz-se e diminui-se a relação, a vida. Como o autor afirma, a diferença não é um sujeito, mas uma relação. Quando a diferença se torna um sujeito, ela acusa, falsamente e sem testemunho, um desvio da falsa normalidade.

São comuns os discursos inquietos, surgidos pela “perturbação” do espaço docente, quando um sujeito com deficiência adentra-o. A norma, ao ser historicamente perpetuada, define um padrão de sujeito aluno, e, quando um sujeito a desvia, causa estranhamento. Assim, há uma inversão de responsabilidades, e, a partir dessa diferença, o sujeito torna-se responsável por encaixar-se nesse lugar, fazer-se pertencer. O olhar, produzido pela norma, rotula e procura, na relação de diferença, empecilhos, para proporcionar uma escuta às reais necessidades daquele estudante.

Fala-se para os outros que escutam, sim, mas pede-se demais em troca: uma presença que não pisque os olhos, sequer, um perfil difuso de uma vida que se pensa inexistente. Assim, um corpo não fala a outro corpo, mas a uma silhueta totalmente ofuscada. Um homem ou uma mulher falam; um homem ou uma mulher escutam: isso já não é suficiente (Skliar, 2014, p. 149).

Interpretar as relações de poder e diferença e seus efeitos na sociedade, especificamente no contexto escolar, é fundamental para a compreensão dos movimentos de inclusão escolar e de sua estruturação legal no Brasil. O ser “diferente” não pode ser visto como sinônimo de sobra, de desperdício. “Como se o diferente não pudesse viver entre os homens e devesse sair do campo de visão do mundo. Como se fosse impossível ensinar alguma coisa ao diferente (Skliar, 2014, p. 159)”. Ao pensar em nomear a diferença, deve-se lembrar que

Os fracos, os bobos, os imbecis, os retardados – se algo assim existisse, se algo assim pudesse portar esses nomes – são metáforas de um mundo estreito, absurdo e apressado. Mostra as brechas, os orifícios, por onde o mundo da soberba e da ostentação se derrama e se perfuma de hipocrisia e espanto (Skliar, 2014, p. 152).

Neste trabalho, entende-se que a deficiência é uma das várias formas de existência. A partir dos estudos desenvolvidos por Chagas e Lockmann (2021), compreende-se que, no Brasil, a política de inclusão escolar tem sido alocada em uma racionalidade política e econômica neoliberal. A partir da década de 1990, filiado a essa mentalidade, o Estado brasileiro dirigiu investimentos na busca da produção de sujeitos gerenciadores, capazes de investir em si, que entrassem e permanecessem no jogo econômico, ampliando o espírito da competitividade. Segundo Lockmann (2022, p. 3), essa forma de pensar consiste em, “Enquanto a democracia baseia-se em igualdade, o neoliberalismo necessita de desigualdades para poder colocar em operação o seu modo de funcionamento individualista e concorrencial”.

Considerando os estudos desenvolvidos por Lockmann (2022), a racionalidade neoliberal funciona como estratégia de destruição da própria democracia, justificando a produção de exclusões e ampliando processos de esmaecimento de direitos historicamente conquistados. É nessa linha que analiso a política de inclusão escolar de sujeitos com deficiência, no cenário educacional nacional, considerando que essa política se inscreve sob princípios que produzem modos de vida singulares.

No Brasil, a perspectiva de inclusão escolar está prevista na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), cujo

objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou/e superdotação, orientando os sistemas de ensino a garantir e efetivar condições necessárias para o acesso ao ensino regular de tais grupos. Ao analisar a política e os movimentos legais, que passaram a ser mobilizados nas últimas décadas, em prol do direito à educação das pessoas com deficiência, organizo o presente problema de pesquisa: **como a política de inclusão escolar tem operado na condição de vida dos sujeitos com deficiência a partir da racionalidade neoliberal?**

Considerando o problema de pesquisa, o objetivo geral busca, então, analisar a política de inclusão escolar nacional segundo a perspectiva estabelecida no problema de pesquisa e desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Compreender como historicamente vem sendo mobilizado o direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil;
2. Analisar como a política de inclusão escolar, de alunos com deficiência, produz efeitos nos modos de vida desses sujeitos;
3. Problematizar como a política de inclusão escolar, de alunos com deficiência, passa a ser inscrita em uma racionalidade neoliberal.

O estudo das políticas educacionais constitui-se fundamental para a compreensão da organização da garantia e condições de acesso à educação dos sujeitos previstos como público da Educação Especial. Esta pesquisa mostra importante relevância social ao buscar entender a lógica que configura a educação dos sujeitos nos espaços escolares e de que forma, ao longo da história, políticas públicas educacionais nacionais e internacionais configuram outros princípios na educação das pessoas com deficiência. Em vista disso, no capítulo que segue, sem perder do horizonte a problemática previamente anunciada, os aspectos metodológicos da pesquisa serão detalhados.

### 3 METODOLOGIA

Ao considerar o objetivo geral do presente estudo, e para desenvolver uma análise da política de inclusão escolar no Brasil, no período de 2001-2019, desenvolvi uma pesquisa qualitativa, exploratória e baseada em revisão bibliográfica e análise documental.

Buscando responder a principal pergunta do trabalho: **como a política de inclusão escolar tem operado na condição de vida dos sujeitos com deficiência a partir da racionalidade neoliberal?** Serão analisados documentos legais que abordam a educação das pessoas com deficiência no contexto brasileiro, no lapso temporal anteriormente indicado.

Como trazido por Godoy (1995), uma pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. De acordo com o caminho que a pesquisa enfrenta, pode-se caracterizá-la a partir de sua abordagem. Haja vista os objetos de estudos da seguinte pesquisa, como documentos legislativos, conclui-se que esta pesquisa será uma análise documental.

Para Godoy (1995), os documentos são uma rica fonte de dados, nesse caso entendidos de forma ampla: materiais escritos, estatísticas e elementos iconográficos. Um dos benefícios da análise documental é alcançar pessoas ou informações de outros tempos. O autor também descreve documentos como uma fonte não-reativa, já que as informações neles contidas não mudam conforme o tempo, diferentemente do que seria feito com uma entrevista, por exemplo. Neste trabalho, também pode-se entender os documentos como uma fonte de informações que, por terem origem em um determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto.

O presente trabalho, ao considerar a análise documental, contempla os três passos de Godoy (1995): a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. A escolha dos documentos não pode ser aleatória, por isso é importante pensar no seu propósito, ideia e hipótese. Portanto, a pesquisa aqui dirigida propõe-se a analisar documentos acerca da inclusão escolar brasileira que retratam as políticas educacionais voltadas aos sujeitos com deficiência. O recorte temporal compreende documentos legais instituídos entre 2001 e 2019, e a justificativa desse recorte



temporal compreende o paradigma político em prol da inclusão escolar. Antes de partir para a análise desse período, deve-se fundamentar os movimentos que marcam a educação das pessoas com deficiência no cenário nacional.

Cabe destacar que a revisão bibliográfica é imprescindível para qualquer trabalho acadêmico, já que procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, etc. Busca-se, assim, conhecer e analisar questões sobre determinado assunto, tema ou problema, (Martins; Theóphilo, 2009). Neste trabalho, foram consultados artigos e estudos correlatos nos repositórios da plataforma SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e Lume (Lume Repositório Digital) da UFRGS. A partir dessas pesquisas, foram encontrados artigos e livros relacionados ao tema, resultantes da busca pelos termos: políticas + públicas + educação + inclusiva + brasil. A partir da leitura dos artigos, foi realizada a procura da fonte primária das informações dentro das revisões bibliográficas encontradas, chegando aos autores principais que nortearam esta pesquisa e as leituras provenientes deste movimento.

Para garantir que os objetivos de pesquisa fossem alcançados, os materiais de base para este trabalho foram separados nas categorias: *a educação de pessoas com deficiência no Brasil; articulados à fundamentação teórica; aprofundando historicamente a inclusão escolar brasileira e suas características*. E, por extensão, nos eixos: *Inclusão como direito de estar na escola e Inclusão como prática que opera nas condições de vida dos sujeitos com deficiência*, que articulam os capítulos analíticos desta pesquisa e pretendem responder à pergunta: como a política de inclusão escolar tem operado na condição de vida dos sujeitos com deficiência a partir da racionalidade neoliberal?

Quadro 1 – Trabalhos sobre a educação de pessoas com deficiência no Brasil

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano da publicação</b>	<b>Link</b>
A Educação de Pessoas com Deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo	Thoma, Adriana S; Kramer, Graciele M.	2017	
Gestão escolar e a produção discursiva do aluno incluído	Rosa, Denise Ferreirada; Menezes, Eliana da Costa Pereira de.	2017	<a href="https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471855299008">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471855299008</a>
Desobedecer a linguagem	Skljar, Carlos.	2017	

Alargamento das Funções da Escola: as brumas do neoliberalismo	Chagas, Guilherme; Lockmann, Kamila.	2021	<a href="https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2521">https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2521</a>
Base Nacional Comum Curricular e inclusão escolar: problematizando os discursos acerca da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva	Oliveira, Priscila de; Lockmann, Kamila.	2022	<a href="https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/articula/view/1174">https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/articula/view/1174</a>
A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade	Kraemer, Graciele M.; Lopes, Luciane B.; Silva, Karla F. W. DA.	2022	<a href="https://www.pimentacultural.com/livro/educacao-pessoas/">https://www.pimentacultural.com/livro/educacao-pessoas/</a>

Fonte: Elaboração da autora.

#### Quadro 2 – Trabalhos sobre inclusão como direito de estar na escola

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano da publicação</b>	<b>Link</b>
Inclusão e Educação	Lopes, Maura Corcini; Fabris, Eli Henn	2013	<a href="https://www.academia.edu/50458172/Inclus%C3%A3o_Educa%C3%A7%C3%A3o_by_Maura_Corcini_Lopes_Eli_Henn_Fabris">https://www.academia.edu/50458172/Inclus%C3%A3o_Educa%C3%A7%C3%A3o_by_Maura_Corcini_Lopes_Eli_Henn_Fabris</a>
Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais	Frohlich, Raquel; Lopes, Maura Corcini.	2018	<a href="https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33074">https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33074</a>
A produção do outro incluído em tempos de avaliações em larga escala	Lockmann, Kamila; Machado, Roseli Belmonte.	2020	<a href="https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/41486">https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/41486</a>
Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência	Kraemer, Graciele M.	2020	<a href="https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9269">https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9269</a>
Pelo Direito de Aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar	Piccolo, Gustavo Martins	2022	<a href="https://www.scielo.br/j/educ/a/qdwgXFjyk9vm6wXN7hsZYZr/abstract/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/educ/a/qdwgXFjyk9vm6wXN7hsZYZr/abstract/?lang=pt</a>
Políticas educacionais na perspectiva inclusiva e seus desdobramentos para a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência	Ziliotto, Giselle Sota; Gisi, Maria Lourdes	2022	<a href="https://www.pimentacultural.com/livro/educacao-pessoas/">https://www.pimentacultural.com/livro/educacao-pessoas/</a>
Atendimento Educacional Especializado no contexto das políticas inclusivas no Brasil	Scherer, Renata Porcher	2022	<a href="https://www.pimentacultural.com/livro/educacao-pessoas/">https://www.pimentacultural.com/livro/educacao-pessoas/</a>

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 3 – Trabalhos sobre inclusão como prática que opera nas condições de vida dos sujeitos com deficiência

Título	Autor	Ano da publicação	Link
Inclusão, biopolítica e educação	Lopes, Maura Corcini; Rech, Tatiana Luiza	2013	<a href="https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12942">https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12942</a>
Alargamento das Funções da Escola: as Brumas do Neoliberalismo	Chagas, Guilherme; Lockmann, Kamila	2021	<a href="https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2521">https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2521</a>
Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar	Piccolo, Gustavo Martins	2022	<a href="https://www.scielo.br/j/edur/a/qdwgXFjyk9vm6wXN7hsZYRz/abstract/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/edur/a/qdwgXFjyk9vm6wXN7hsZYRz/abstract/?lang=pt</a>
Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar	Piccolo, Gustavo Martins	2022	<a href="https://www.scielo.br/j/edur/a/qdwgXFjyk9vm6wXN7hsZYRz/abstract/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/edur/a/qdwgXFjyk9vm6wXN7hsZYRz/abstract/?lang=pt</a>
Base Nacional Curricular e Inclusão escolar: problematizando os discursos acerca da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva	Oliveira, Priscila; Lockmann, Kamila	2022	<a href="https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1174">https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1174</a>
Do centro às margens: por um Atendimento Educacional Especializado inclusivo	Piccolo, Gustavo Martins	2023	<a href="https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6048/2987">https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6048/2987</a>

Fonte: Elaboração da autora.

Apresentada a fundamentação teórica, que contribuiu ao desenvolvimento da análise, na sequência apresento um quadro com a materialidade da pesquisa. Destaco que, por se tratar de uma pesquisa documental, serão utilizados os documentos que estão disponíveis eletronicamente no site do Ministério da Educação do Brasil. Os documentos contemplados na análise desta pesquisa são:

Quadro 4 – Documentos analisados

TÍTULO	ANO
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008
Decreto n. 6.949 De 25 De Agosto De 2009. Promulga A Convenção Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência	2009

Decreto 7.611 De 17 De Novembro De 2011. Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado	2011
Decreto 7.612 de 17 De Novembro De 2011. Plano Nacional Dos Direitos Das Pessoas Com Deficiência, Viver Sem Limite	2011
Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	2012
Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação	2014
Lei 13.146 De 06 De Julho De 2015. Institui A Lei Brasileira De Inclusão Da Pessoa Com Deficiência	2015
Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida	2020

Fonte: Elaboração da autora.

A forma de análise se estruturou da seguinte maneira: após a leitura dos documentos citados, procedimentos de classificação foram empreendidos, por meio dos quais a leitura foi intencionalmente dirigida para o assunto central da pesquisa, neste caso inclusão escolar de pessoas com deficiência. Assim, em um deslocamento contínuo na leitura de documentos que compreendem o período de recorte temporal, pretendeu-se analisar, a partir do que os documentos normatizam, como a política de inclusão escolar tem operado na condição de vida dos sujeitos com deficiência a partir da racionalidade neoliberal no Brasil.

Após a seleção dos documentos, análise do que eles instituem e categorização dos dados, procura-se validá-los. Para isso, o tratamento e interpretação de dados se dá junto de uma fundamentação teórica na perspectiva pós-estruturalista. Pretende-se, assim, tensionar e problematizar a política de inclusão escolar a partir dos conceitos de biopolítica e inclusão, trabalhados por autores em diálogo com os estudos foucaultianos.

### 3.1 DOCUMENTOS ANALISADOS NESTA PESQUISA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi promulgada no ano de 2008. Esse documento buscava guiar medidas a serem adotadas nas escolas para a garantia de uma educação inclusiva, seguindo um movimento mundial que se fundamentava na concepção dos direitos humanos. Reconheciam-se as dificuldades enfrentadas na participação das pessoas com deficiência no espaço escolar,

e, portanto, a partir desse documento visava-se a construção de políticas públicas que promovessem uma educação de qualidade para todos.

O Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulgou a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituindo os direitos “iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Isso fica demarcado no reconhecimento de que

A deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2009, s/p).

O Decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, instituiu as diretrizes e deveres do Estado para a educação das pessoas público-alvo da educação especial. A legislação prevê a garantia dos serviços de atendimento especializado a partir da abolição de barreiras que impeçam a qualidade e a garantia do direito à escolarização dos estudantes, público alvo da educação especial. Aborda a complementação da escolarização, a partir do uso da sala de recursos multifuncional, e prevê, ainda, a suplementação do conhecimento para os estudantes com superdotação e altas habilidades.

O Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, trata do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Viver Sem Limite. Com uma colaboração entre União, estados, Distrito Federal, municípios e sociedade, pretendia afirmar medidas para inclusão a partir dos eixos: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade. Em suas diretrizes, procura garantir um sistema educacional inclusivo, acessibilidade dos equipamentos públicos de educação, transporte, além de capacitação profissional de pessoas com deficiência para sua inserção no mercado de trabalho.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por dez anos, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. Entre suas diretrizes, previa-se a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade da educação. Dispõe, ainda, sobre a educação especial, considerando a formação de profissionais, desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, além do fomento da oferta de atendimento educacional especializado, “assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica” (Brasil, 2014, doc. eletrônico).

Em 2015, foi sancionada a Lei n. 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão Da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Dispõe da igualdade e não discriminação, atendimento prioritário, direitos fundamentais (à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, entre outros). Prevê que a educação da pessoa com deficiência deve ser assegurada pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e garantida uma aprendizagem ao longo de toda a vida, “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015, doc. eletrônico).

Instituída pelo Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida buscou atualizar e implementar programas e ações da PNEE de 2008. A política utiliza do direito inalienável à educação para propor que a antiga legislação era insuficiente para garanti-la, por conta da ineficiência da inclusão na escola regular.

Assim, a PNEE de 2020 propõe que os estudantes da educação especial sejam atendidos em classes especiais e escolas bilíngues para surdos, na contramão da proposta inclusiva da PNEE de 2008, que justamente previa a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nas classes e escolas comuns, sendo assim um retrocesso na política inclusiva. Em dezembro de 2020, o Decreto n. 10.502 foi suspenso e considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, sendo revogado em janeiro de 2023. Apresentado o percurso metodológico da pesquisa e destacados os documentos que compõem a análise sobre como a política de inclusão escolar tem atendido a demanda dos sujeitos com deficiência, a partir da racionalidade neoliberal, na sequência desenvolvo o primeiro objetivo específico da presente pesquisa, ou seja, compreender como historicamente vem sendo mobilizada a política de educação das pessoas com deficiência no Brasil.

#### **4      MARCOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1961, até a Constituição de 1988, diferentes movimentos políticos mobilizaram tensionamentos em prol da afirmação do direito à Educação das pessoas com deficiência. De forma efetiva, a educação passa a ser estabelecida como “um direito de todos” e que deve garantir “o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Nessa perspectiva, nosso país encaminha-se para a efetivação de uma perspectiva educacional que englobe a todos os sujeitos escolares, compreendendo que,

A perspectiva inclusiva na educação [...] envolve mudanças e modificações no conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias, visando abranger todas as crianças na faixa etária adequada e com a convicção que é responsabilidade do sistema regular de ensino educar todas as crianças (Unesco, 2003, p. 7).

A inclusão escolar atualmente é pensada, segundo Rosa e Menezes (2017), como a ideia de colocar na escola regular aqueles sujeitos que até certo tempo estavam excluídos ou segregados em instituições comuns de ensino. Ao longo das duas últimas décadas, esse movimento político tem se acentuado em nosso país, como atestam alguns documentos da legislação brasileira que enfatizam essa perspectiva educacional: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, Resolução n. 4/2009, Decreto n. 7.611/2011 e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n. 13.146/2015.

Mesmo que a legislação brasileira seja clara sobre o direito de as pessoas com deficiência terem acesso à educação, em uma perspectiva inclusiva, isso não significa que esse processo ocorra rapidamente ou que em nosso presente possamos afirmar que a educação se encontra sustentada em uma perspectiva inclusiva. Assim como o sistema educacional enfrenta obstáculos acerca da garantia e permanência escolar, a inclusão nas escolas constitui-se em importante desafio para a educação brasileira, sobretudo no que tange à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, estabelecidos na Lei Brasileira de Inclusão

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, Art. 27).

Assim, ao assumir a educação inclusiva, enquanto perspectiva educacional, o Estado brasileiro mobiliza distintos movimentos políticos, culturais e institucionais no espaço escolar. Se considerarmos que esse espaço foi pensado e produzido para acolher um padrão de desempenho dos estudantes, a inclusão escolar de estudantes com deficiência, que necessitam de estrutura e suportes específicos, e que devem ser mobilizados pela iniciativa institucional, tem se constituído em importante desafio para a educação. Cabe lembrar que, na condição de instituição moderna, a escola representa importante espaço de produção de formas de vida, pois é

[...] por meio da média que se efetivam condições de demarcar quem são os normais e os anormais, os capazes e os incapazes, os deficientes e os não deficientes, e assim estabelecer, no espaço da escola, o aluno padrão. Com isso, além da efetivação de práticas para dispor os sujeitos nos espaços educacionais, a invenção da posição de aluno dentro de malhas discursivas educacionais torna-se uma estratégia produtiva para os processos de normalização e correção (Thoma; Kramer, 2017, p 40-41).

Ao observarem a maquinaria escolar, Heckert e Rocha (2012) avaliam as estratégias de inclusão estabelecidas, que visam juntar a diversidade, como parâmetros-modelo a serem atingidos por todos, e os discursos das políticas públicas não conseguem romper com a lógica da inclusão pela exclusão. Nesse sentido, a educação para todos tem como exigência uma homogeneidade de início, meio e fim; o que rebate cada corpo num mesmo referencial e intensifica as demandas por especialistas, avaliações, assistência e correções.

O presente trabalho, assim como apontam Frohlich e Lopes (2018, p. 998), parte do pressuposto de que problematizar as políticas de inclusão escolar e os serviços de apoio atuais pressupõe-se a possibilidade de entendê-los como algo fabricado e necessário ao nosso tempo. Portanto, ao compreender de quais formas o conceito de inclusão é construído, pode-se explicar quais dispositivos biopolíticos articulam sua forma de fazer viver na sociedade. Por dispositivos entende-se, a partir de uma perspectiva foucaultiana, mecanismos envolvidos no estabelecimento de normas que ditam modos de vida da população, possibilitando com isso, o controle do Estado sobre a vida dos sujeitos.

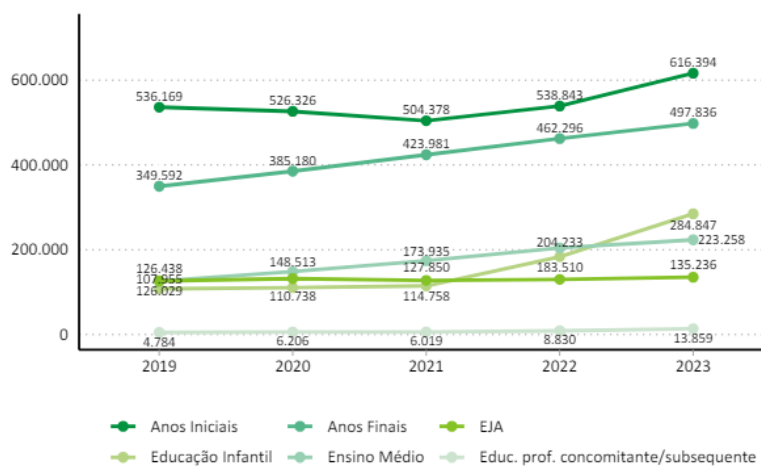
No Brasil, são mais de 17 milhões de pessoas com deficiência acima dos dois anos de idade, segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022. Aproximadamente 70% desse público, com idade mínima para escolarização, possui no máximo o Ensino Fundamental incompleto. Somente



25,6% das pessoas com deficiência concluíram pelo menos o Ensino Médio, diferentemente dos 57,3% das pessoas sem deficiência que completaram essa etapa da escolarização.

É possível afirmar que as matrículas da Educação Especial mudaram drasticamente a partir de 2008, após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, influenciada internacionalmente pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006. Dado o crescimento das matrículas do público-alvo da Educação Especial na escola regular, pode-se notar no Gráfico 1 que, a partir dos dados do Censo Escolar de 2023, no período compreendendo 2019 a 2023, o número de matrículas do público-alvo da Educação Especial aumentou em todas as etapas de escolarização básica, ficando apenas estável na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Gráfico 1 – Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades com Classes Comuns ou Especiais Exclusivas, Segunda a Etapa de Ensino – Brasil – 2019-2023



**GRÁFICO 35**  
 NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES EM CLASSES COMUNS OU ESPECIAIS EXCLUSIVAS, SEGUNDO A ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2019-2023

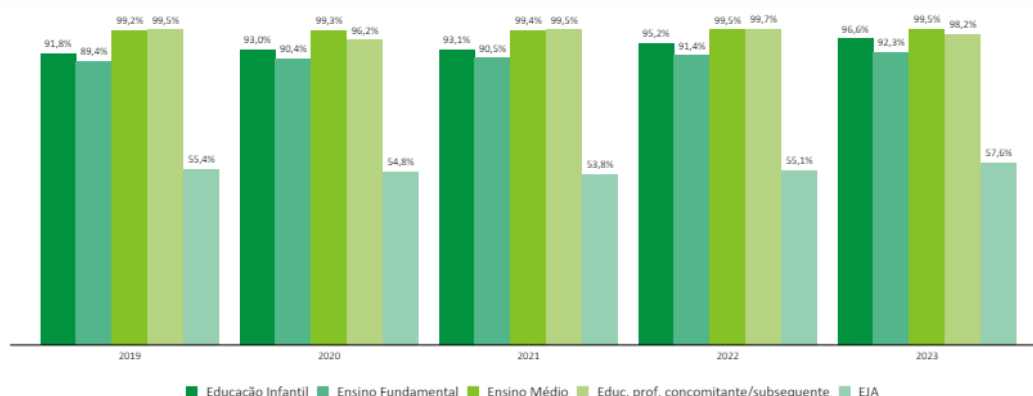
Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2023.

As demais etapas da Educação Básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2023. A maior proporção de alunos incluídos está no Ensino Médio, com inclusão de 99,5%. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2019 e 2023, ocorreu na Educação Infantil.



Gráfico 2 – Percentual de Alunos Matriculados com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades que estão Incluídos em Classes Comuns, Segundo a Etapa de Ensino – Brasil – 2019-2023



### GRÁFICO 36

PERCENTUAL DE ALUNOS MATRICULADOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES QUE ESTÃO INCLUÍDOS EM CLASSES COMUNS, SEGUNDO A ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2019-2023

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2023.

Ainda de acordo com o Censo Escolar de 2023, analisando a faixa etária de 4 a 17 anos de sujeitos público da Educação Especial, constatou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente, passando de 94,2%, em 2022, para 95% em 2023. Portanto, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos anos, uma vez que, em 2019, correspondia a 92,7%.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 estabeleceu na sua Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, doc. eletrônico).

Como consequência das ações previstas no PNE, pode-se observar um processo gradual na universalização da educação das pessoas com deficiência, no marco legal das políticas públicas.

Pode-se verificar que um dos pilares da política de inclusão escolar, o acesso à escola comum, vem sendo efetivado gradativamente. Entretanto, a permanência, o aprendizado e o desenvolvimento são pilares que ainda requerem importante investimento do Estado. Segundo Kraemer (2021), para a constituição de uma política de inclusão, cabe tensionar reiteradamente as condições necessárias para que o ato pedagógico efetive a responsabilidade educativa com todos os sujeitos escolares enquanto sujeitos em formação.

Entendo a construção da *inclusão* como princípio político que, historicamente, passou por diferentes paradigmas, assim como descrito por Thoma e Kraemer (2017). O estudo, desenvolvido pelas autoras, destaca as mudanças históricas, na perspectiva educacional, que englobaram os sujeitos com deficiência, como movimentos políticos que percorreram a institucionalização da educação de pessoas com deficiência, referindo-se ao período de 1850-1950; a integração educacional das pessoas com deficiência, referindo-se ao período de 1960-1990, e os Processos educacionais inclusivos: inclusão como direito e imperativo de Estado, compreendendo a década de 1990 e o século XXI.

A inclusão escolar se constitui em um princípio político inquestionável em nosso presente, mas, ao longo da história, nem sempre o sentido de incluir foi o mesmo. O movimento da educação de pessoas com deficiência no Brasil iniciou-se com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e, três anos depois, do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, ambos no Rio de Janeiro, sendo estes locais pioneiros na escolarização de pessoas com deficiência no Brasil. No século XX, ocorreu a disseminação de entidades privadas-filantrópicas que atendiam e atendem pessoas com deficiências específicas, como em 1926 a criação da Sociedade Pestalozzi, e, em 1950, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), além das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), e, em 1954, a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR).

É possível perceber que os aspectos educacionais voltados para as pessoas com deficiência, no Brasil da primeira metade do século XX, estão imbricados em discursos clínicos e terapêuticos. Nas palavras de Thoma e Kraemer (2017), pode-se considerar que esses movimentos foram as molas propulsoras para a atual política de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Os discursos clínicos constituem-se em importantes “técnicas de normalização” daqueles que não se enquadram em um padrão idealizado pelo modelo social.

Na década de 1960, mobilizações em prol da educação de pessoas com deficiência ganharam impulso, tanto no espaço escolar quanto na sociedade, delineando uma perspectiva integracionista. Durante a ditadura militar no Brasil, a Educação Especial ampliou sua relevância política. Em 1972, foi constituído um grupo de trabalho com a missão de estruturar uma política educacional voltada para as pessoas com deficiência, então denominadas “excepcionais”. Essa mobilização foi desencadeada após a revisão da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que se concretizou com a promulgação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. A Lei de 1971 previa o atendimento a estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, conforme estabelecido no Art. 9º, que destacava a necessidade de tratamento especial para alunos com deficiências físicas ou mentais, aqueles com atraso considerável em relação à idade regular de matrícula e os superdotados, seguindo normas estabelecidas pelos competentes Conselhos de Educação.

Em 1973, após o Ministério da Educação (MEC) contribuir para a elaboração de um relatório que defendia a importância de políticas educacionais para pessoas com deficiência, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esse centro agregou ao seu comando o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, mantendo-os como principais prestadores de serviços educacionais para pessoas com deficiência.

Ao final da década de 1970, observaram-se iniciativas educacionais direcionadas para a educação de indivíduos com deficiência em ambientes especializados. A lógica desse movimento fundamentava-se na oferta de um aparato técnico mais robusto para atender às necessidades educacionais desses indivíduos, com práticas pedagógicas desenhadas para fomentar aprendizagens específicas e comportamentos essenciais ao cotidiano.

As ações desenvolvidas nesses espaços especializados propunham dispor os sujeitos a serem normalizados em locais onde a vigilância transcorre de forma mais efetiva, gradual e produtiva, contribuindo, dessa forma, para a constituição da ordem social, entre outras coisas. Com o desenvolvimento de práticas sustentadas em regimes discursivos que atingiam o corpo de cada sujeito, o investimento operado no indivíduo com deficiência visava o seu enquadramento na ordem social e/ou o gradativo esmaecimento de sua incapacidade (Thoma; Kramer, 2017, p. 38).

Para que a participação das pessoas com deficiência se efetivasse na lógica de integração, considerava-se necessário ao sujeito adaptar-se aos espaços e

condições oferecidas. Trata-se da adequação individual a espaços, processos e práticas organizadas, a partir de um determinado padrão de normalidade. “Compreende-se que todos os espaços escolares podem matricular alunos com deficiência, mas a responsabilidade pela aprendizagem, pelo desenvolvimento cognitivo, social e psíquico é do próprio sujeito” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 37).

A década de 1980 efetiva um amplo processo de atuação política das pessoas com deficiência na luta pela efetivação de seus direitos. Nesse momento, esses sujeitos buscavam protagonizar ações políticas que redefiniram paradigmas sociais. No contexto social e político da época, as mobilizações de afirmação de direitos, da finalização da ditadura militar e da instituição pela Organização das Nações Unidas (ONU) do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), em 1981, constituíram processos de protagonismo das pessoas com deficiência e efetivaram ações e movimentos de redemocratização, logo, um cenário de conquistas de direitos.

Durante o processo de redemocratização do Brasil, os movimentos sociais ganharam força com a atuação de ativistas políticos, pessoas com deficiência e suas famílias, trazendo o tema para o centro do debate público. Em 1986, o CENESP foi reestruturado pelo Decreto n. 93.613, de 21 de novembro de 1986, transformando-se na Secretaria de Educação Especial (SEESP). Como consequência direta, a Constituição Federal de 1988 assegurou o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208).

Para efetivar o que estava previsto no Art. 208 da Constituição, em 1992, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi reorganizada e integrada ao Ministério da Educação (MEC), o que ampliou as discussões sobre Educação Especial. Essa reestruturação fomentou a concepção da Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Em 1994, sob os auspícios da Unesco, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, Espanha, endossou as bases para a implementação da PNEE no Brasil. É importante notar que, enquanto a Conferência de Salamanca advogava por uma educação inclusiva, no Brasil, a política de Educação Especial ainda promovia práticas de segregação de pessoas com deficiência em escolas e ambientes específicos.

O conceito de “educação inclusiva” foi inicialmente apresentado na Conferência Mundial de Educação Especial de Salamanca (1994), na Espanha, onde foi proposta uma nova abordagem educacional voltada para assegurar o acesso à educação para

todos. A Declaração de Salamanca afirma que “as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que deverão acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança” (Brasil, 2000, doc. eletrônico).

Com as proposições internacionais, as ações do Estado brasileiro impulsionaram a expansão das políticas educacionais destinadas à população com deficiência. Assim, “Tratadas como um processo natural, uma vez que todos os sujeitos devem ter garantido o direito à educação, essas políticas têm instituído a inclusão escolar das pessoas com deficiência como um imperativo, algo bom e necessário para todos” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 60).

A pauta dos direitos das pessoas com deficiência foi incorporada ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Nesses marcos legais, a educação de pessoas com deficiência é tratada como um ponto crucial, reconhecendo-se a educação como um direito social fundamental para todos.

Observa-se, assim, que, a partir da década de 1990 no Brasil, as políticas educacionais começaram progressivamente a reconhecer a importância da promoção do direito à educação para pessoas com deficiência. Isso implica não apenas garantir vagas, mas também assegurar serviços de apoio que possibilitem a permanência, a aprendizagem e a integração dos sujeitos com deficiência na escola comum (Frohlich; Lopes, 2018, p. 998).

Nessa época, a política de inclusão escolar brasileira configurou-se como resposta do país à Declaração Mundial de Educação para Todos, desenvolvida na Convenção de Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Seu objetivo era garantir uma educação de qualidade com inclusão escolar dos alunos da Educação Especial nas classes comuns. No entanto, a inclusão escolar no Brasil encontra-se sustentada por interesses políticos e econômicos circunscritos a uma racionalidade neoliberal. Nela,

A inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, pode funcionar como uma ação do jogo econômico. Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, nas avaliações, etc., as pessoas tornam-se alvos das ações do Estado. Trata-se de ações que visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais que continuam marcando as diferenças (Lockmann; Machado, 2020, p. 6).

Como afirmado por Lockmann e Machado (2020), pode-se entender que, pela racionalidade neoliberal, a regra é de não exclusão. E, com isso, a inclusão é operada a partir da garantia de uma melhora de condições de vida, de universalização e igualdade dos direitos individuais. Trata-se de uma política que investe em condições de vida e de participação dos sujeitos, deliberando sobre um conjunto de dados que congregam matrículas, progressões, finalização de ciclos escolares e de terminalidade específica<sup>1</sup>. Sendo assim, consiste numa estratégia social e política que governa diferentes sujeitos e marca suas diferenças. Tais diferenças, no ambiente escolar, passaram a ser entendidas, ao longo do tempo, a partir de representações de incapacidade.

Entre os anos de 1990 e 2000, no Brasil, portanto, uma série de documentos legais foi elaborada para guiar a inclusão escolar. Nesse período, o princípio que norteava as políticas educacionais era a universalização do acesso à educação, um princípio essencialmente inclusivo. No início dos anos 2000, as políticas educacionais, sob o lema “Educação para Todos”, expandiram as agendas sociais, econômicas e estruturais, transformando a integração escolar em um modelo de inclusão.

Nesse contexto, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu a Educação Especial como uma modalidade de ensino e destacou que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial” (Brasil, 1996, art. 58). Na virada do século, com base na Política Nacional de Educação Especial de 1994 e na Declaração de Salamanca de 1994, o Ministério da Educação deslocou o foco de suas ações, passando a investir no princípio filosófico e político da inclusão (Kramer; Thoma, 2017). Para consolidar o viés inclusivo da Política Nacional de Educação Especial, foi fundamental reconhecer o espaço escolar como um ambiente que celebra a diversidade.

As lutas e os movimentos das pessoas com deficiência, intensificados durante a década de 1980, reverberaram na consolidação do princípio “Educação para Todos” nas leis e políticas brasileiras. Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica consolidaram um documento que categorizava os

---

<sup>1</sup> Segundo previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a terminalidade específica está voltada para aqueles estudantes que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (Brasil, 1996, Art. 59, Inciso II).



alunos com necessidades especiais, definindo critérios para a sua classificação e atendimento educacional.

Nas Diretrizes, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que, no percurso educacional, apresentam dificuldades no desenvolvimento vinculadas a uma causa orgânica específica, como as relacionadas a deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização, necessitando de linguagens ou códigos aplicáveis; altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2000, doc. eletrônico).

Nesse momento, deu-se uma reestruturação do espaço escolar, transformando-o em um âmbito democrático, sem distinção de quais alunos serão instruídos. Assim, gradualmente, a política educacional em uma perspectiva inclusiva é reafirmada pela comunidade escolar e pela sociedade, fortalecendo a política de educação inclusiva como um novo princípio de organização da educação.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) declara, sobre as classes especiais nas escolas, que:

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões – o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas ‘regulares’ (Brasil, 2014, doc. eletrônico).

Nota-se que o termo ainda utilizado é *integração*, já que o termo *inclusão* apareceu pela primeira vez no Projeto Escola Viva, em 2001, criado pela SEESP. Em 2003, foi promulgado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Trata-se de um programa com foco na formação de docentes e gestores, sobre a educação de alunos com deficiência e suas especificidades.

Com a perspectiva de promoção de uma educação de qualidade a todos os sujeitos, em 2007 instituiu-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de envolver estados, municípios e comunidade em torno da melhoria da qualidade da Educação Básica. O PDE foi articulado com metas a serem atingidas pelo sistema educacional brasileiro, até o ano de 2022, uma delas compreendia a garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (Brasil, 2008).

Em 2007, houve a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, em Nova Iorque. O Brasil tornou-se signatário da Convenção por meio do Decreto n. 6.949, de 25 de julho de 2009, que objetiva garantir o monitoramento e o cumprimento das obrigações do Estado com as pessoas com deficiência. Reconhece-se, então, a “importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (Brasil, 2009).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), vigente até o momento, foi elaborada, enfatizando uma perspectiva inclusiva nas diretrizes educacionais. Seu principal objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação, a partir da orientação dos sistemas de ensino, de maneira a garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. A proposta se concretiza a partir de princípios que efetivem:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p 14).

Criado a partir do Art. 208 da Constituição Federal brasileira de 1988 e Art. 9, § 2º, e da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, Art. 24, e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, instituiu, no Art. 1º, o dever Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. O cumprimento desse dever se daria por meio da “[...] garantia dos serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011a).

O decreto em questão trata da educação especial e do atendimento educacional especializado, que é caracterizado como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados, institucional e continuamente,

para complementar a formação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos alunos às salas de recursos multifuncionais. Além disso, esse atendimento também serve para suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O decreto estabelece como objetivos do atendimento educacional especializado a promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantia de serviços de apoio especializado conforme as necessidades individuais. Observa-se que, nesse momento, as políticas estão focadas nas adaptações necessárias para viabilizar o aprendizado individual do estudante na sala de aula, por meio de medidas de acessibilidade. Um exemplo dessa dedicação é o Art. 3, inciso III, do decreto, que incentiva o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos para eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Em 2011, o Plano Viver sem Limites, lançado pelo governo federal, reafirmou o compromisso do Brasil com as diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo país com equivalência de emenda constitucional. O Plano tem como objetivo promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações. Suas diretrizes incluem o compromisso com uma escola inclusiva, a garantia de acessibilidade nos equipamentos públicos de educação e a ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e qualificação profissional. Thoma e Kraemer (2017) explicam que, na lógica política inclusiva, enfatiza-se o fortalecimento da liberdade de cada indivíduo em suas decisões e escolhas, direcionado por investimentos pessoais, prática discursiva presente há várias décadas, com ênfase a partir de 1970, na preparação dos alunos para ingresso no mercado de trabalho.

O Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005 de 2014, estabeleceu metas a serem atingidas em um período de até dez anos. Conforme o plano, a Meta 4 visava universalizar o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com preferência na rede regular de ensino, assegurando um sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Com o propósito de assegurar a inclusão escolar, foi promulgada a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa lei foi fundamentada na Constituição Federal de 1988 e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ela define como direitos fundamentais o direito à vida, moradia, saúde, educação, trabalho, assistência médica, previdência social, turismo, lazer, mobilidade e transporte. “Nesse sentido, o direito das pessoas com deficiência à educação passa a ser assumido pelo Estado, pela família, pela comunidade escolar e pela comunidade como um todo” (Kramer; Thoma, 2017, p. 81).

Para garantir o direito à inclusão escolar, o Art. 28 dessa lei determina que o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio da implementação de ações, tanto individualizadas quanto coletivas, em ambientes que otimizem o crescimento acadêmico e social de alunos com deficiência, propiciando o acesso, a continuidade, a inclusão e o aprendizado efetivo nessas instituições de ensino (Brasil, 2015, Art. 28, Inciso V).

Após articular os marcos históricos da educação de pessoas com deficiência no Brasil, consoante os movimentos que promovem uma política de inclusão escolar, pode-se compreender a inclusão escolar como um direito de estar na escola. A seguir, apresentar-se-á o primeiro eixo analítico desta pesquisa, que pretende discutir a inclusão escolar a partir do acesso à educação.

## 5 A INCLUSÃO ASSUMIDA COMO O DIREITO DE ESTAR NA ESCOLA

O acesso à educação é compreendido, nas sociedades democráticas, como um dever do Estado, que assegura os direitos humanos a partir de políticas públicas. Contudo, no Brasil, esse direito foi conquistado ao longo da história, mobilizado por lutas encaminhadas pelos sujeitos com deficiência. Neste capítulo, serão tensionados dois aspectos, que a partir da análise desenvolvida acerca da política de inclusão escolar de pessoas com deficiência, desdobram-se na compreensão da inclusão escolar enquanto direito de estar na escola e, em um segundo movimento, na inclusão escolar enquanto prática que opera nas condições da vida dos sujeitos com deficiência.

A herança colonial brasileira gerou desigualdades educacionais no território nacional, à medida que era escasso o acesso à escolarização para grande parte da população. Assim, na legislação que trata dos direitos sociais, o direito à educação precisou ser marcado ao longo das décadas para que grupos populacionais marginalizados, dentre eles as pessoas com deficiência, pudessem ter esse direito afirmado. Portanto, para sustentar um cenário inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) reconhece que

[...] as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008, p. 11).

O movimento político assumido no território nacional, enfatiza a constituição de sistemas educacionais inclusivos. Para tal, conforme previsto no documento da Política Nacional de Educação Especial de 2008, as escolas e as classes especiais passam a ser repensadas, tanto naquilo que compreende a sua estrutura física quanto a sua estrutura político-pedagógica. Isso efetiva, gradualmente, o princípio da inclusão escolar, que, para além da organização de espaços físicos, reflete no aumento dos índices de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

A constituição de um sistema educacional inclusivo sustenta-se na garantia do direito ao acesso escolar de sujeitos com deficiência e na manutenção das condições

de permanência. Assim, para que a inclusão escolar possa se efetivar, deve-se primar pelo “[...] acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Brasil, 2008, doc. eletrônico).

As condições de permanência são centrais na perspectiva da política de inclusão escolar, uma vez que esta perspectiva educacional, além de garantir a matrícula, deve mobilizar mudanças na configuração do espaço escolar, tanto em seu organograma físico como político-pedagógicas. Cabe assim, aos sistemas de ensino, organizar a educação dos sujeitos com deficiência, disponibilizando intérpretes de Libras, tradutores, monitores e cuidadores aos alunos com deficiência, que apoiem esses estudantes nas atividades didáticas, em sua locomoção, higiene e alimentação, auxiliando no cotidiano escolar. Assim, compreende-se que:

Ainda que a garantia do acesso à educação seja priorizada nos textos jurídicos, é preciso que os desdobramentos das políticas educacionais promovam a participação crítica e ativa, bem como possibilitem ao estudante público-alvo da Educação Especial assumir o protagonismo, mobilizando-o a defender seus direitos e exercer seus deveres, a fim de alcançar patamares de cidadania mais igualitários (Ziliotto; Gisi, 2022, p. 29).

Portanto, o Estado, como provedor e garantidor da política pública inclusiva, deve agenciar as condições para que os sujeitos nela previstos possam desenvolver-se a partir de um distinto leque de possibilidades. Entretanto, as condições de acesso e de permanência, dos sujeitos com deficiência na escola, configuram-se como movimentos complexos, uma vez que, constituir um ambiente educacional inclusivo, requer investimentos de distintas ordens. Dito de outro modo, trata-se de um movimento que não apenas insere o sujeito no ambiente escolar, mas que demanda a mobilização de múltiplas práticas, tanto de ordem política quanto cultural, em específico no organograma político e curricular que mobilizem outras representações acerca dos sujeitos e de suas potencialidades de desenvolvimento.

A PNEPEI orienta os sistemas educacionais à promoção da garantia do acesso ao ensino regular dos sujeitos com deficiência, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Além disso, investe na constituição de espaços que efetivem a elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras e que considerem as necessidades específicas dos estudantes, tendo em vista a plena participação dos alunos. Assim, ao considerar-se o legado histórico de desigualdades escolares do

país, as políticas públicas de inclusão escolar tornam o ambiente fértil para que os direitos humanos se efetivem (Ziliotto; Gisi, 2022).

Uma das estratégias fundamentais para a construção de um sistema educacional inclusivo é a promoção do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atua como complemento ou suplemento à educação regular. As diretrizes para a implementação do AEE nas escolas estabelecem atividades distintas daquelas realizadas na sala de aula comum, destinadas a ampliar a escolarização dos alunos, fomentando sua autonomia e independência tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Conforme Piccolo (2022), o AEE se fundamenta na lógica da discriminação positiva, que pressupõe a geração de igualdade por meio da equidade.

Sob uma perspectiva educacional inclusiva, as escolas são convocadas a reestruturar suas políticas e currículos, levando em conta as especificidades dos alunos com deficiência. Mais de uma década após a implementação de políticas de educação inclusiva, observa-se um aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Essa tendência é evidenciada pelos dados do Censo Escolar (Brasil, 2006): em 2001, havia 404.743 matrículas em Educação Especial no Brasil, com 79,9% delas concentradas em Escolas Especializadas e Classes Especiais. Já em 2010, o número de matrículas na Educação Especial subiu para 702.603, com apenas 31,07% delas em escolas especializadas (Brasil, 2010).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece como meta a garantia de “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, Meta). O PNE assegura a oferta de educação inclusiva, proibindo a exclusão de alunos com deficiência do ensino regular sob alegação de sua condição, e promove a integração pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

Nesse contexto legal, a inclusão escolar brasileira tem sido sustentada pela garantia de matrícula, em escolas regulares, dos estudantes com deficiência. Uma vez garantida a matrícula pelo compromisso do Estado, articula-se juntamente a formação contínua dos profissionais da educação, possibilitando

[...] aos sistemas de ensino readequar a prática pedagógica, inovando em estratégias e metodologias de ensino e na utilização de tecnologias assistivas que favoreçam o processo ensino-aprendizagem, de modo a reorganizar o currículo inclusivo por meio de flexibilizações dos objetos de conhecimento que atendam às singularidades educacionais de seus estudantes, mediadas por situações significativas de aprendizagem (Ziliotto; Gisi, 2022, p. 33).

Scherer (2022) atenta que, em um primeiro momento, o Brasil organizou a Educação Especial de forma excludente e segregadora, a partir de uma visão higienista, atrelada à ideia de que salas de aula heterogêneas seriam ineficientes para a aprendizagem. Apenas com o fortalecimento de uma política de Estado, desenvolvimentista, o país começou a delinear uma perspectiva inclusiva.

Para além de afirmar a inclusão como garantia de matrículas e vagas, é necessário atender às condições dos alunos de frequentar, com qualidade, o espaço escolar. O Decreto n. 7.611, de 2011, prevê medidas efetivas para práticas inclusivas na escola. Esse decreto, ao tratar do atendimento educacional especializado, propõe a garantia de “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2011a, Art.).

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011a, Art., § 2º).

Ao operar medidas que ofertam o “apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” (Brasil, 2011a), o Decreto n. 7.611 oferece os serviços de apoio especializado, que buscam eliminar barreiras que dificultem o processo de escolarização de estudantes com deficiência. São objetivos desse atendimento “promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (Brasil, 2011a, Art. 3).

Os serviços de apoio especializado devem acontecer a partir da transversalidade da Educação Especial com o ensino regular, de forma complementar ou suplementar. A partir do desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, o AEE busca assegurar condições para a aprendizagem e o desenvolvimento nas questões acadêmicas, sociais e humanas do sujeito com deficiência.

Isso corrobora um processo de gradual ampliação das possibilidades e do desenvolvimento do sujeito com deficiência, o que, na política sobre a vida, produz formas singulares de ser e estar no mundo. Tais formas tendem a ser mais participativas, inseridas nas distintas dinâmicas sociais e culturais, que ingressam no espaço político de afirmação da diferença e que mobilizam lutas identitárias e culturais singulares. Assim, por meio do AEE, as dinâmicas pedagógicas acionadas nas



distintas atividades desenvolvidas convergem no sentido da promoção de um aporte didático que passa a mobilizar, institucionalmente, um processo de flexibilização curricular. Esse movimento configura práticas que, para além da assimilação da diferença, buscam mobilizar a inserção de ações e de planejamentos específicos, dada a condição e o desenvolvimento do sujeito escolar.

Para isso, além das condições de acesso aos estudantes com deficiência, são imprescindíveis as condições de permanência e aprendizado nas escolas. Para tanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem sendo constituído enquanto espaço agenciador da manutenção das condições de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, por meio da “oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação” (Brasil, 2011a, doc. eletrônico).

Para Piccolo (2022), as pessoas com deficiência passaram a se fazer presente nos espaços escolares como efeito de políticas que mobilizaram a implementação de uma nova forma de compreender as relações humanas, considerando as peculiaridades individuais. A presença das pessoas com deficiência na escola não pode ser trivial, já que produz transformação das interações sociais, na relação com a aprendizagem e na estruturação curricular. Além de suas presenças representarem um processo gradual de ressignificação cultural do espaço escolar, minimizam-se alguns movimentos de discriminação e segregação, por intermédio de ações que objetivam garantir que todos tenham seu direito à educação de qualidade efetivado. Para isso, diversos elementos promovem modificações estruturais e didáticas que podem ser utilizados por todos os alunos, pensados a partir do desenho universal da aprendizagem (DUA)<sup>2</sup>.

Como já referido, um dos exemplos da configuração internacional da inclusão foi a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que ocorreu em 2007, em Nova Iorque. Esse movimento político teve influência na legislação brasileira, que promulgou o Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Cabe destacar que

---

<sup>2</sup> O DUA caracteriza-se por uma estrutura baseada na neurociência cognitiva utilizada para projetar experiências de aprendizagem que funcionem por meio de um amplo espectro de possibilidades. Ele visa favorecer a aprendizagem de todos os alunos, de modo que sejam bem-sucedidos e alcancem uma aprendizagem efetiva e satisfatória (MAINARDES; CASAGRANDE, 2022).

A narrativa das convenções internacionais influenciou a formulação de vários instrumentos jurídicos no Brasil, por meio de inúmeras legislações que abarcam a premência de que os sistemas educacionais nas diversas esferas de atuação (municipal, estadual, federal) se articulem no regime de colaboração, no sentido de implementar as proposições legais de acesso, permanência e participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas instituições educacionais de todo país, nos seus diferentes segmentos (Ziliotto; Gisi, 2022, p. 28).

O Decreto n. 6.949, em seu preâmbulo, “reconhece a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos” (Brasil, 2009), valorizando direitos historicamente conquistados e reconhecidos recentemente em outros segmentos legais. O movimento político de afirmação da inclusão escolar compreende marcos históricos relevantes, por isso sua “[...] conquista e materialização apresentam, por vezes, percalços, daí a necessidade de órgãos internacionais intervirem no sentido de proteger os direitos civis de minorias sociais” (Ziliotto; Gisi, 2022, p. 27). Após a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, a garantia dos direitos sociais propagou-se como uma discussão internacional, no sentido da inserção dos direitos fundamentais nas legislações de todos os países do mundo. Nesse movimento, questões referentes à educação, em geral, e à educação de pessoas com deficiência, em particular, também adentraram nos debates.

Assim, em 2015, no Estatuto da Pessoa com Deficiência, determinou-se que o sujeito tenha acesso aos direitos sociais como saúde, cultura, educação, esporte, lazer, transporte, previdência social, assistência social, habitação, trabalho, empreendedorismo, acesso ao crédito, promoção, proteção, etc. Dessa forma, a inclusão escolar passou “a funcionar como uma das condições de efetivação do neoliberalismo” (Lopes; Fabris, 2013, p. 54).

A Lei nº 13.146 mobilizou mudanças no atendimento e nas condições de vida dos sujeitos com deficiência em diversos aspectos, não circunscritas ao campo da educação. Por exemplo, ao garantirem-se direitos à saúde, constroem-se condições de desenvolvimento potentes e, ao garantir-se o transporte acessível, efetivam-se as condições de deslocamento para a instituição escolar. Efetiva-se, nesse investimento sobre a vida dos sujeitos com deficiência, a garantia das condições necessárias à educação, uma vez que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e

habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, Art. 27).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência declara o poder público como responsável por garantir as condições do acesso escolar, que deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema nacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Propõe, ademais, que a garantia ocorra por meio de movimentações, que incluem: o aprimoramento do sistema educacional, um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, oferta de educação bilíngue para surdos, adoção de medida individualizadas e coletivas em ambientes de aprendizagem, além da participação do estudante e família nas instâncias de atuação escolar.

Frohlich e Lopes (2018) destacam a necessidade de se identificar as pessoas com deficiência como uma ação prioritária dos serviços de apoio, confirmando que a função diagnóstica sempre esteve presente nas políticas nacionais de inclusão escolar, a partir da década de 1990, no Brasil.

O diagnóstico da deficiência é uma necessidade. Não é sem importância que tal ação se apresenta de maneira tão potencializada nas políticas de inclusão escolar. Identificar, saber quem são as pessoas com deficiência, suas especificidades e suas necessidades, estabelece uma relação direta com os processos de normalização aos quais tais sujeitos passam a ser submetidos (Frohlich; Lopes, 2018, p. 1003).

O impedimento da participação da vida escolar das pessoas com deficiência foi caracterizado, segundo Piccolo (p. 6, 2022), como “um dos elementos mais perversos que a história da exclusão e da discriminação representada no período de institucionalização trouxe à sociedade”. Além de marginalizar essa população, impedindo-as de participar da vida social, estreitam-se na história, pelo enfoque na deficiência, as possibilidades de desenvolvimento, reforçando historicamente as desvantagens percebidas, arquitetadas socialmente, da convivência com as alteridades dos sujeitos com deficiência.

A inclusão escolar, portanto, configura-se como uma “experiência inovadora e profundamente revolucionária” (Piccolo, 2022, p. 6), pois pode transformar a natureza e as relações comunicativas para alargar as possibilidades de justiça social. Atualmente, compreende-se a necessidade e produtividade de a inclusão escolar mobilizar um processo que efetive a aprendizagem significativa dos alunos com

deficiência, para garantir um “contexto letrado, cravejado de inovações tecnológicas” (Piccolo, 2022, p. 6).

Ao atentar para os diferentes desafios que a educação brasileira tem vivenciado ao longo das últimas décadas, urge tensionar a centralidade de práticas que enfatizam o sucesso quanto à apropriação do currículo projetado mediante conteúdos programáticos. A exclusão das pessoas com deficiência, em grande medida reflexo também das desigualdades sociais, afeta não apenas as condições de acesso ao currículo, mas é engendrada por representações estereotipadas da possibilidade de desenvolvimento. Na contramão de representações acerca das capacidades dos sujeitos com deficiência, entendo a inclusão escolar como uma “[...] condição necessária tanto para a diminuição das desigualdades quanto para a constituição de uma forma de vida mais democrática e participativa na contemporaneidade” (Frohlich; Lopes, 2018, p. 996).

Assim, considerando-se a perspectiva de uma sociedade democrática, reforço a compreensão da “educação inclusiva, para além de um fim em si mesma, dada sua objetividade e especificidade, [pois ela] compõe igualmente um meio a um fim, o de estabelecer uma sociedade inclusiva” (Piccolo, 2022, p. 17). Além da garantia dos direitos sociais, a partir do reconhecimento das lutas históricas de grupos minoritários, dentre eles as pessoas com deficiência, o movimento político de inclusão escolar “produz efeitos e constitui formas de se viver na atualidade” (Frohlich; Lopes, 2018, p. 997).

Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 07), a inclusão escolar configura-se como “uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como possibilidade”. Ela opera na efetivação da segurança social, pois “possibilita a compreensão de que outros efeitos são produzidos na possibilidade de diagnosticar, avaliar e escolarizar as pessoas com deficiência” (Frohlich; Lopes, 2018, p. 997).

Faz-se necessário esclarecer que este trabalho não avalia a qualidade ou a sua ausência nos movimentos dos microespaços escolares, como a sala de aula. O objetivo aqui retomado é analisar como se constituiu historicamente a inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil. A inclusão faz proliferar diferentes normalidades que devem coexistir no mesmo espaço, assim construindo diversas maneiras de viver na atualidade. A partir das políticas de inclusão escolar, a necessidade inicial era assegurar as matrículas para o acesso à escola. Após esse direito garantido, torna-se imprescindível organizar o espaço e o currículo para assegurar a permanência e a

qualidade da educação, pois há um “[...] esforço de diferentes ordens para organizar uma sociedade pretensamente mais justa e igualitária, onde a educação seria uma grande responsável por tais mudanças” (Frohlich; Lopes, 2018, p. 1001).

Ainda que a garantia do acesso à educação seja priorizada nos textos jurídicos, é preciso que os desdobramentos das políticas educacionais promovam a participação crítica e ativa, bem como possibilitem ao estudante público-alvo da Educação Especial assumir o protagonismo, mobilizando-o a defender seus direitos e exercer seus deveres, a fim de alçar patamares de cidadania mais igualitários (Ziliotto; Gisi, 2022, p. 24).

Para proporcionar, juntamente com o acesso ao espaço escolar, uma participação crítica e ativa, não basta que o aluno esteja alocado em um reduto ao qual não pertence e não é ouvido. Esse movimento classifica-se como a in/exclusão (Lopes, 2013), pois, as fronteiras que separam os incluídos dos excluídos, agora configuram-se relacionalmente e deixam de ser arquetípicas. “A in/exclusão ocorre por dentro das práticas inclusivas (e das instituições escolares) e no dia a dia daqueles ditos incluídos” (Frohlich; Lopes, 2018, p. 997).

As práticas do Estado no que tange ao binômio inclusão/exclusão podem ser lidas, pelo menos, de duas maneiras diferentes. Tanto podemos tratar a inclusão como elemento distinto e que se opõe à exclusão, nomeando-as como termos separados – inclusão e exclusão –, como podemos tratá-las como partes integrantes uma da outra – in/exclusão (Lopes; Rech, 2013, p. 211).

Neste capítulo analítico, foram consideradas as marcações da política de inclusão escolar brasileira, articuladas à inclusão escolar a partir do acesso à educação. Também foram discutidas as condições de permanência desses sujeitos no espaço escolar, a partir do surgimento do Atendimento Educacional Especializado, assim como problematizadas as condições de sua aplicação. No capítulo seguinte, busca-se a compreensão da inclusão como uma prática que opera nas condições de vida dos sujeitos com deficiência.

## **6 INCLUSÃO COMO PRÁTICA QUE OPERA NAS CONDIÇÕES DE VIDA DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA**

Ao entender a inclusão como um imperativo de Estado, percebe-se que ela se estabelece como uma perspectiva política indiscutível, que engloba todos e que gera formas de estar no mundo e de interagir (Chagas; Lockmann, 2021). Nessa condição, a inclusão constitui-se como uma verdade que aciona um conjunto de estratégias, inscritas em determinados campos de saber e de poder, que mobilizam os sujeitos. Dito de outro modo, pela política de inclusão escolar são acionados investimentos sobre distintos aspectos da vida dos sujeitos, de modo a descrevê-los e quantificá-los minuciosamente, considerando-se a constituição de formas de vida, que se configuram a partir da racionalidade neoliberal.

Nessa conjuntura, a inclusão escolar carrega heranças que configuram processos de subjetivação, e que, no percurso histórico, tem atualizado formas de normalização dos sujeitos com deficiência. Lopes e Rech (2013), em sua análise, a partir de uma perspectiva foucaultiana, atentam que os sujeitos com deficiência foram percebidos historicamente diferentes, primeiramente como indivíduos que necessitavam de correção. Quando deixaram de ser excluídos (banidos do meio), passaram a ser vistos como indivíduos passíveis de recuperação, “merecedores dos investimentos do Estado” (Lopes; Rech, 2013, p. 211).

Sem ocorrer rupturas históricas entre as práticas típicas de uma ação de exclusão e as práticas típicas de uma ação de reclusão, a inclusão se estabeleceu como uma forma produtiva e econômica de cuidado com a população e, especificamente, com cada indivíduo que a compõe. No que a partir do final do século XX e início do século XXI passou-se a chamar de inclusão, estão implicadas formas mais sutis e politicamente corretas de exclusão e de reclusão (Lopes; Rech; 2013, p. 211).

A partir do momento que o sentido de inclusão escolar assume a perspectiva política de habitar o mesmo espaço, seu sentido de exclusão como condição de morte social e de vida ignorada pelo Estado esmaece. Há, assim, um deslocamento conceitual da compreensão da exclusão, passando esta a ser estendida a situações de não participação de espaços culturais, econômicos e sociais. Portanto, não afirmo que, com a perspectiva política de inclusão escolar, vivenciamos o encerramento das práticas de exclusão e de reclusão, mas um deslocamento político dos sentidos, “[...]”

deslocamentos, na Modernidade e na Contemporaneidade, [que] reinscrevem ambas as práticas na lógica hoje dominante da inclusão” (Lopes; Rech, 2013, p. 211).

Consoante a perspectiva foucaultiana, adotada pelos autores aqui analisados, atento para a política de inclusão escolar e seu *modus operandi*, enquanto dispositivo político de inserção daqueles que historicamente estiveram às margens dos direitos sociais, entre eles, a educação. Esta política opera a partir de mecanismos como a acessibilidade arquitetônica, linguística, tecnológica, de produção de recursos pedagógicos específicos e de promoção de serviços que efetivem condições equânimes de participação para todos aqueles sujeitos em idade escolar. Assim, ao ser incluído, o sujeito começa a fazer parte do jogo que deve garantir as oportunidades para a sua participação plena na vida social, considerando-se o princípio da cidadania.

A racionalidade neoliberal inscreve os sujeitos em condições de consumo, que, no caso da educação, são produzidas por mecanismos consolidados pelos dispositivos legais anteriormente apresentados. Assim, a regra atual é alocada na incitação à participação de todos, nas mais diversas instâncias sociais, produzindo sujeitos que, em suas condutas, estejam aptos a jogar segundo as regras do mercado.

Para isso, “[...] todos os sujeitos devem estar incluídos nas mais variadas instâncias da sociedade, mesmo que em gradientes distintos de participação social e econômica” (Lopes; Rech, 2013, p. 214). Dito de outro modo, trata-se de sujeitos inscritos, desde a última década do século XX em um “Estado democrático e capitalista, [...] sujeitos considerados legalmente iguais, mas que partem individualmente de condições desiguais de concorrência e de competição” (Lopes; Rech, 2013, p. 214). Nessa racionalidade, “[...] concorrência, competição, individualismo e ampla circulação são marcadores de uma racionalidade política neoliberal, que sobrevive continuamente criando e inovando estratégias de governamento da população considerada parceira e alvo das ações de Estado e de mercado” (Lopes; Rech, 2013, p. 214).

A inclusão escolar materializa-se como uma alternativa econômica viável para que os processos empreendedores, autossustentáveis e autônomos se expandam no tecido social. Em certa medida, pode-se inferir que, os dados estatísticos que indicam importante aumento das matrículas de sujeitos com deficiência nas escolas comuns de ensino desde 2008, refletem um processo que sustenta a inscrição de sujeitos com deficiência nas malhas do mercado. É por meio da produção de condições de acesso que são mobilizados mecanismos específicos de inserção dos sujeitos com deficiência

na racionalidade neoliberal. Para isso, desloca-se a própria compreensão política de inclusão escolar da centralidade do AEE para um

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, Art. 27).

Ao instituir um sistema educacional inclusivo, opera-se na lógica do “[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2008 Art. 28, Inciso II). Isso, em uma racionalidade neoliberal, reforça a necessidade de entender a política de inclusão escolar como uma “[...] ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 1)

Na racionalidade neoliberal, os direitos fundamentais, como a educação, passam a ser configurados a partir de mecanismos complexos, que, entre outros aspectos, efetivam-se no projeto pedagógico. Este, por sua vez, na política de inclusão escolar, passa a ser convocado a institucionalizar

[...] o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2008 Art. 28, Inciso III).

Cabe com isso compreender que a inclusão escolar não atua “[...] apenas na ordem do acolhimento e da benevolência ao outro, assim como também não se constitui somente como resultado de lutas e movimentos em prol da garantia de direitos sociais, educacionais, de saúde, de assistência e de empregabilidade dos diferentes sujeitos” (Lockmann, 2020, p. 70). Ela abrange um processo político e histórico que objetiva promover a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência” (Brasil, 2015, Art. 28, Inciso V) e, para além disso, favorecer o “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento



educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade” (Brasil, 2015, Art. 28, Inciso VII). Trata-se, assim, de “[...] governar todos os grupos da população e no caso da sociedade brasileira, incluí-las nas redes de consumo, garantindo espaços de participação no mercado, para que possam contribuir minimamente para o funcionamento do jogo econômico” (Lockmann, 2020, p. 70).

As políticas brasileiras educacionais que instituem a inclusão escolar de sujeitos com deficiência, por conseguinte, alocam-se em tendências mundiais, que, inscritas em uma perspectiva neoliberal, mobilizam formas singulares de constituição das condutas. Em uma biopolítica, acionar mecanismos, que possam conferir a participação de todos, implica acionar a “participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar” (Brasil, 2015, Art. 28, Inciso VIII). Para além disso, as “[...] ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (Brasil, 2008, p. 16).

Por biopolítica entende-se um conjunto de práticas que operam na constituição de formas de vida dos sujeitos e que, em sua dimensão, infere na condução e governo político da população. Assim, a biopolítica, em uma racionalidade neoliberal, converte subjetividades distintas a um modelo de intensificação da produção, o que, a partir de determinadas relações de poder, mobiliza distintas estratégias de Estado. Nisso, a política de inclusão escolar, é mobilizada enquanto estratégia biopolítica da racionalidade neoliberal.

Assim, segundo Lockmann (2019), a inclusão escolar é uma estratégia política que opera na condução de formas de vida dos sujeitos, onde todos passam a ser inscritos em determinado regime discursivo, que, entre outros aspectos, demanda a permanente “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” (Brasil, 2015, Art. 28, Inciso IX). Trata-se de um governo político da vida que investe na adoção de práticas pedagógicas inclusivas que ampliam “habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação” (Brasil, 2015, Art. 28, Inciso XII).

Para isso, a “[...] educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011a, Art. 2º). Pela mobilização de campos de saber, entre eles a Educação Especial, organizam-se práticas governamentais do governo político dos sujeitos com deficiência, considerando-se, para tal, “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (Brasil, 2008, Art. 2º, § 1º). Assim, a regulação da população de estudantes com deficiência preconiza seu direito de acesso à instituição escolar, por meio da qual passam a ser desdobradas práticas que operam sobre a vida dos sujeitos escolares, segundo uma dimensão política.

Tal movimento desloca a dimensão jurídica de acesso à educação para a dimensão política de participação, na engrenagem previdenciária, pois, segundo previsto no Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Viver Sem Limite (2011), em seu 3º artigo, objetiva-se a “ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional” (Brasil, 2011a, Art. 3). Enquanto isso, a Lei nº 12.764, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, inclui entre suas diretrizes o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990). Em síntese, o governo político da infância e da adolescência prevê a efetivação de “todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral”, e a garantia da promoção de “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990, Art 3º).

Assim a política de inclusão escolar mobiliza a inscrição dos sujeitos com deficiência na lógica política e econômica neoliberal por meio de dispositivos que constituem um conjunto de técnicas de gestão dos riscos, ligados à vida das pessoas com deficiência. A inclusão escolar compreende, assim, uma política sobre a vida que mobiliza um processo totalizante – ao abranger os homens como população, compreendendo toda espécie humana – e também um processo individualizante, penetrando na alma dos indivíduos em vista da condução de suas vidas.

Um movimento que, pela educação, passa a ser ampliado para a vida profissional, pois busca-se constituir condutas nos sujeitos com deficiência, aptas ao mundo do trabalho.

O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retomar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse (Brasil, 2015, Art. 36).

Pela política de inclusão escolar, prevista legalmente pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, uma seção específica trata do direito ao trabalho, mobilizando programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, que devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias.

Assim, na qualidade de política totalizante e individualizante, a inclusão escolar opera na formação para o trabalho, por meio da qual as “[...] ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (Brasil, 2008, p. 16). Um processo que afeta a vida dos sujeitos, por intermédio de dados e distintos mecanismos de poder, capazes de acionar práticas que, entre outros aspectos, estimulam o desenvolvimento de condições de investimento em si. Um investimento que subjetivamente está agenciado a uma gramática empreendedora. Atualmente, investir no desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social constitui “[...] gramática escolar, uma gramática constituída por discursos que buscam a produção de sujeitos capazes de atuação nessa sociedade que não cessa de se transformar” (Menezes, 2015, p. 548).

Os sujeitos com deficiência, mobilizados pelo acesso e pela igualdade de oportunidades, sentem-se estimulados ao autoinvestimento, que resulta no desenvolvimento de habilidades, competências e aprendizagens, o que por sua vez resulta em uma maior sensação de autonomia. Por usufruírem de maior condição de participação nas redes de consumo, Menezes (2015) afirma que, os sujeitos com deficiência, experimentam a sensação de liberdade para fazer escolhas em um meio que lhe apresenta múltiplas ofertas. Assim, alimentam o ciclo da oferta e do consumo da lógica neoliberal, a recompensar os investimentos do Estado em sua educação. Portanto, promover o aprendizado ao longo de toda a vida, maximizar o desenvolvimento acadêmico e social, ampliar as habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação, são diretrizes do discurso econômico em uma matriz governamental neoliberal.

Por conseguinte, o investimento empreendido pelos cidadãos acarreta na possibilidade de acúmulo de capital humano. Segundo Menezes (2015), o capital humano é explicado pela Teoria do Capital Humano, que defende a tese de que as destrezas, habilidades e aptidões dos sujeitos adquirem valor de mercado e passam a constituir-se em capital. Este, caracterizado como não-material, pode ser entendido a partir de características que adquirem valor de mercado, a constituir o indivíduo, independentemente de sua posição social, espécie de patrimônio pessoal. Então, cabe o autoinvestimento, para o acúmulo de mais capital, para angariar mais condições de concorrência com outros indivíduos, que também estão realizando o autoinvestimento. Em uma matriz de racionalidade governamental neoliberal, “a escola aparece como lugar privilegiado, uma vez que nela múltiplas práticas de investimento em si e nos outros podem ser postas em funcionamento” (Menezes, 2015, p. 550).

A produção do capital humano não é exclusividade do espaço escolar, mas depende, em grande parte, dela. “É a escola que, agenciada com outras instituições e práticas, acabará subjetivando seus alunos, desde pequenos, a necessidade de investimento em si” (Menezes, 2015, p. 550). Para a promoção do capital humano, os direitos fundamentais necessitam ser garantidos, entre eles o acesso a saúde, educação, transporte e segurança em igualdade de oportunidades. A escola, nessa racionalidade, pode mobilizar, potencializar e concretizar as diretrizes políticas da racionalidade neoliberal, enquanto espaço onde todos necessariamente devem passar importante parte de suas vidas. Assim, a escola “propicia a difusão de valores sociais e a formação de tipos humanos compatíveis com o desenho de Nação que se almeja (Lopes; Rech, 2013, p. 213).

A política de inclusão escolar, ao “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, Art. 1º), opera investimentos sobre a população em vista de uma gestão calculada da vida humana. Entretanto, cabe destacar que, o acesso à educação, não confirma a permanência e nem o sucesso do aluno, “no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos capazes de promover a sua igualdade de condições” (Lopes; Rech, 2013, p. 214).

Em uma racionalidade neoliberal, os investimentos não são restritos apenas por incentivos de dispositivos legais para a promoção da inclusão, é necessário que, para além destes, processos de subjetivação coexistam. Isso requer que a população

seja educada para melhor gerir suas escolhas, por meio das quais a perspectiva de uma produção subjetiva possa ser incluída, em caráter permanente. Porém, o

[...] que vemos modificar são os tipos de relações, pois agora, com o ideal pansófico de incluir a todos, temos novas regras e novas possibilidades de participação no jogo social. Embora o Estado dê aos indivíduos, pelo menos em tese, condições de superar as barreiras que dificultam a sua inserção em algumas práticas sociais, o simples fato de receber certas condições não assegura que todos tenham as mesmas chances de participação e, ainda, não garante a permanência e o sucesso esperado. Isso explica a necessidade de nos mantermos constantemente incluídos (Lopes; Rech, 2013, p. 2015).

Portanto, ampliam-se os discursos que reconhecem as distintas necessidades dos estudantes, “mas também estabelecem um patamar comum a partir das aprendizagens essenciais, as quais devem ser desenvolvidas por todos os estudantes como expressão de uma suposta igualdade escolar” (Oliveira; Lockmann, 2022, p. 2). Mesmo que se estabeleçam ações sobre a singularidade dos sujeitos, promover a inclusão escolar em uma política de vida requer penetração, capilarização e propagação de saberes de múltiplos campos. Em tal movimento, a vida e seus mecanismos adentram no domínio dos cálculos explícitos, por meio dos quais relações de poder e de saber mobilizam práticas de transformação da vida.

Este capítulo teve enfoque em compreender a construção da inclusão escolar como um imperativo de Estado e como opera nas formas de governar a população. Problematizaram-se as formas de fomento à inclusão e o seu fazer na participação dos sujeitos no jogo econômico do neoliberalismo. Por neoliberalismo, entende-se uma forma de governamentalidade, presente nas últimas três décadas no Brasil, onde os processos sociais são contidos dentro de uma lógica de mercado. Assim, práticas empreendedoras ultrapassam as ações de mercado organizando formas de vida dos sujeitos com base no autoinvestimento, competição e produtividade, a partir de um investimento na educação e outras dimensões das vidas dos sujeitos. No próximo capítulo, teço as considerações finais desta pesquisa, resultantes das análises alcançadas até o presente momento.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da seguinte problematização: **como a política de inclusão escolar tem operado na condição de vida dos sujeitos com deficiência a partir da racionalidade neoliberal?** Para isso, foi necessário desdobrar a pergunta principal em três objetivos específicos: compreender como historicamente vem sendo mobilizado o direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil; analisar como a política de inclusão escolar, de alunos com deficiência, produz efeitos nos modos de vida desses sujeitos e problematizar como a política de inclusão escolar, de alunos com deficiência, passa a ser inscrita em uma racionalidade neoliberal.

O desdobramento da pesquisa em objetivos específicos auxiliou na organização das rotas do percurso investigativo. Portanto, pude investigar, a partir de uma construção histórica, legal e social da inclusão escolar, a racionalidade neoliberal que caracteriza as políticas nesse sentido adotadas nas quatro últimas décadas em território brasileiro. Considerando tal racionalidade, procurei traçar um percurso da inclusão escolar no Brasil e seus movimentos na legislação brasileira. A pesquisa, estabelecida pela análise documental, considerou a escolha dos documentos, o acesso a eles e o seu exame, para entender o contexto da inclusão escolar.

Ao mirar compreender, então, quais condições, internacionais e nacionais, tornaram a educação brasileira um campo fértil para a inserção da inclusão escolar, a análise de conferências e documentos internacionais, como a Conferência Mundial de Educação Especial de Salamanca (1994), fez-me constatar um padrão de mudanças sociais e educativas, no sentido da inclusão escolar, desde o início dos anos 1990. Portanto, a partir de mudanças na legislação brasileira, influenciadas internacionalmente, nos anos 2000, desdobraram-se diversas articulações com tentativas de garantir a inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil. Articulou-se, assim, o objetivo específico de **compreender como historicamente vem sendo mobilizado o direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil.**

Para melhor atender ao objetivo e aprofundar a pesquisa sobre a inclusão escolar brasileira, fez-se necessário estabelecer o direito histórico das pessoas com deficiência de frequentar a escola com os movimentos legais brasileiros. Com esse movimento, a pesquisa entra em seu primeiro eixo analítico, que considera a **inclusão como um direito de estar na escola**, atendendo ao objetivo específico de **analisar**

**como a política de inclusão escolar, de alunos com deficiência, produz efeitos nos modos de vida desses sujeitos.**

O direito à educação é inquestionável nas sociedades democráticas. Ao analisar a política de inclusão escolar no período de 2001 a 2019, verifica-se que, políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) orientam a inclusão como garantia de acesso ao ambiente escolar e a adaptações necessárias, tal como estabelecido também no Decreto n. 7.611, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

Uma vez garantido o acesso à educação, torna-se essencial assegurar condições que promovam a permanência e a qualidade do ensino. Nesse sentido, o Decreto n. 7.611 prevê um conjunto de recursos de acessibilidade e propostas pedagógicas que devem complementar o ensino de alunos na escola regular, proporcionando maior suporte pedagógico e buscando garantir a qualidade do ensino.

Com o acesso e a permanência na escola facilitados, observa-se um crescimento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência nas últimas duas décadas, conforme dados do censo escolar. Isso reflete o alcance das metas de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, como expresso em políticas educacionais, incluindo o Plano Nacional de Educação (PNE).

Para articular o objetivo específico, **problematizar como a política de inclusão escolar de alunos com deficiência passa a ser inscrita em uma racionalidade neoliberal**, desenvolvi o último capítulo analítico deste trabalho, **inclusão como prática que opera nas condições de vida dos sujeitos com deficiência**. Por meio da pesquisa bibliográfica, verifiquei que a inclusão como um imperativo de Estado tornou-se inquestionável e produz modos de viver na sociedade a partir dos saberes e das relações. Ao mesmo tempo, a inclusão carrega heranças históricas que configuram processos de normalização e subjetivação dos sujeitos.

Esta pesquisa questionou os processos pelos quais indivíduos com deficiência são incorporados à dinâmica do mercado. Destaco que a racionalidade neoliberal permeia as estruturas de mercado nas experiências e condições de participação na vida dos indivíduos. A inclusão, portanto, não é meramente uma questão de processos históricos e lutas sociais, nem um ato de benevolência; ela se caracteriza como um movimento que visa a participação de todos na rede de consumo, contribuindo para o jogo econômico. Trata-se de uma biopolítica que ativa mecanismos individuais e sociais, ratificando a participação universal.

Dessa forma, o sujeito incluído tem a oportunidade de integrar espaços e momentos que proporcionam uma participação efetiva na vida econômica e social. Tal movimento estimula um investimento autônomo, esperado pela governança da racionalidade neoliberal, que potencializa as chances de participação e atua na acumulação de capital humano.

A política de inclusão escolar brasileira está imersa nessa lógica, especialmente nas seções que visam preparação para o mercado de trabalho, maximização de habilidades e talentos e busca à participação não discriminatória. Ela opera por meio de acessibilidade, oferta de serviços e criação de condições equânimes de participação. Promove, assim, a aprendizagem ao longo da vida, desenvolvimento educacional e social, além de ampliar habilidades que geram autonomia, alinhando-se com as diretrizes discursivas inseridas na racionalidade neoliberal.

Com a execução da política de inclusão escolar no Brasil, é possível afirmar que as práticas de exclusão não foram erradicadas, já que os indivíduos agora ocupam fisicamente os espaços. No entanto, discuto o deslocamento do significado de exclusão, sob a compreensão de que as fronteiras atuais que provocam exclusão no ambiente escolar e em outros contextos são agora relacionalmente configuradas, e não mais arquitetônicas. Assim, proponho o princípio de in/exclusão, que se estende por um universo escolar diversificado, repleto de questões educacionais profundas e pertinentes, mas que neste trabalho não foram abordadas em suas especificidades.

Reafirmo que, a partir da política de inclusão escolar brasileira, realizam-se investimentos em aspectos da vida dos indivíduos que moldam seus modos de vida, constituindo a inclusão dentro da racionalidade neoliberal. A exclusão de pessoas com deficiência também é fruto de grandes desigualdades sociais e está enraizada em representações estereotipadas sobre o potencial de desenvolvimento desses indivíduos.

Concluo que, embora a inclusão atue nas singularidades dos indivíduos e em condições de participação, promovê-la na escola exige uma articulação entre saberes que integram a realidade escolar e sua complexa mecânica. Assim, compreender os mecanismos da inclusão que impulsionam práticas transformadoras de vida é essencial para o estudo da articulação de uma política de educação inclusiva dentro da racionalidade neoliberal brasileira.



Ao longo da redação deste trabalho, surgiram-me inúmeros questionamentos sobre a complexidade do entendimento de uma biopolítica e a profundidade do tema, que se entrelaça com questões transversais e atuais da educação brasileira. A leitura de teóricos fundamentais para esta discussão foi crucial para delinear o percurso da inclusão na política de inclusão escolar brasileira.

Saliento a relevância do debate sobre inclusão nos espaços escolares, acadêmicos e sociais, reconhecendo-o como um tema central na educação e que protagoniza diversos debates contemporâneos. Também enfatizo que a complexidade do tema deve ser cada vez mais explorada nos espaços acadêmicos, na direção de ampliar as discussões sobre inclusão escolar. Ciente de que o trabalho desenvolvido não esgota a temática, ressalto a possibilidade de estender e expandir a pesquisa nas diversas vertentes da temática abordada.

Por fim, em busca de responder à pergunta de pesquisa **“como a política de inclusão escolar tem operado na condição de vida dos sujeitos com deficiência a partir da racionalidade neoliberal?”** afirmo que sua operação ocorre na construção de um modo de ser que contribuí para o modelo de uma nacionalidade neoliberal. Esse modelo constituí a inclusão como um imperativo de Estado, que rege formas de cooperar, trabalhar, estudar e investir em si, criando oportunidades para que todos possam estar inscritos nas malhas do mercado, inclusive os sujeitos com deficiência. Essa inserção é observada na política brasileira de inclusão escolar do período analisado, e opera na educação a partir de um organograma legal produtivista.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília: Inep, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2006**: resumo técnico. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/censo-escolar>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2010.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Seção 1, p. 3. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msclkid=aaae3ba92f11ecbf4938b9c7ce217](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msclkid=aaae3ba92f11ecbf4938b9c7ce217). Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Seção 1, p. 4. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o parágrafo 3º do artigo 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Seção 1, p. 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao-secad/politica-nacional-de-educacao-especial-2020>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Escolar 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CHAGAS, Guilherme; LOCKMANN, Kamila. Alargamento das Funções da Escola: as brumas do neoliberalismo. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, v. 16, n. 42, p. 35–54, 2021. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/article/view/2521>. Acesso em: 19 jan. 2024.

FROHLICH, 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, 2018. DOI: 10.5902/1984686X33074. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33074>. Acesso em: 13 ago. 2024.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2024.

HECKERT, Ana Lucia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. spe, p. 85-93, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**: resumo técnico. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

KRAEMER, Graciela Marjana. Inclusão por demanda? In: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini (Ed.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar na educação no século XXI**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 105-112.

Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/inclusao-aprendizagem/>. Acesso em: 19 jan. 2024.

KRAEMER, Graciele Marjana. Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 71-87, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9269. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9269>. Acesso em: 13 ago. 2024.

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane B.; SILVA, Karla F. W. da. **A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LOCKMANN, Kamila. Quando a liberdade se transforma em exclusão: bio(neco)políticas contemporâneas e a precarização da educação inclusiva. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, n. 1154, 2022. Disponível em: <https://www.curriculo-semfronteiras.org/vol22articles/4lockmann.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli Belmonte. A produção Do Outro incluído Em Tempos De avaliações Em Larga Escala. **Revista De Gestão E Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 9, n. 18, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2318133841486>. Acesso em: 15 dez. 2023.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, 2013. Disponível em: <https://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana. O desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. **Sisyphus - Journal of Education**, v. 10, n. 3, p. 102-115, 2022. Disponível: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575774221007/575774221007.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2009.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. A produção de sujeitos inclusivos na contemporaneidade: um olhar para a história (recente) das práticas escolares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 545-556, 2015. DOI: 10.5902/1984686X18686. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18686>. Acesso em: 15 ago. 2024.

OLIVEIRA, Priscila de; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum Curricular e inclusão escolar: problematizando os discursos acerca da construção de uma

sociedade mais justa, democrática e inclusiva. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, p. 1-19, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1174. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1174>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PICCOLO, Gustavo Marins. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. e36926, 2022.

PICCOLO, Gustavo Marins. Do centro às margens: por um Atendimento Educacional Especializado inclusivo. **Revista Cocar**, Belém, n. 19, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6048/2987>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ROSA, Denise Ferreira da; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Gestão escolar e a produção discursiva do aluno incluído. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 6, n. 11, p. 85-100, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471855299008>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SCHERER, Renata Porcher Atendimento Educacional Especializado no contexto das políticas inclusivas no Brasil. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane B.; SILVA, Karla F. W. da. **A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: Educar**. São Paulo: Autêntica, 2020.

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

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge and a vision: conceptual paper**. Paris, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ZILIO, Giselle Sota; GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais na perspectiva inclusiva e seus desdobramentos para a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane B.; SILVA, Karla F. W. da. **A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.