UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

ROSANGELA CARVALHO DA COSTA

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

HUMAITÁ, AM
2022

ROSANGELA CARVALHO DA COSTA

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas - PPGECH/UFAM como requisito parcial para Obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Valmir Flôres Pinto

Linha de Pesquisa 1: Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas

HUMAITÁ, AM

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C837e

Costa, Rosangela Carvalho da
A educação especial em escolas estaduais no município de Humaitá-AM : um olhar sobre as práticas educativas / Rosangela Carvalho da Costa . 2022
119 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Valmir Flores Pinto
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação especial. 2. Arqueogenealogia. 3. Foucault. 4. Problematização. 5. Ensino. I. Pinto, Valmir Flores. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ROSANGELA CARVALHO DA COSTA

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

BANCA EXAMINADORA:

Prof.(a) Dr. **Valmir Flôres Pinto**
(Presidente)

Prof.(a) Dra. **Zilda Gláucia Elias Franco**
(Membro Interno - PPGECH/UFAM)

Prof.(a) Dra. **Aparecida Luzia Alzira Zuin**
(Membro Externo - PPGE/UNIR)

Prof.(a) Dra. **Maria Isabel Alonso Alves**
(Suplente Interno – PPGECH/UFAM)

Prof.(a) Dr. **Clarides Henrich de Barba**
(Suplente Externo – PPGE-UNIR)

Humaitá, AM, 09/03/2022..

Para aqueles que torceram por essa conquista. Geraldo Pereira da Costa (1967-2021), Fabrício Ecco (1987-2021), Cauã Ecco (2015-2021) e Sofia (20?? -2022) (*In Memoriam).*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a mais importante construção humana, a fé, pois, é por intermédio da minha fé em Jeová, a quem conheço desde os meus antepassados, que posso ter um lugar valioso nesse mundo além de uma esperança de vida eterna. O Deus que me permitiu estar aqui escrevendo essa dissertação após duas infecções pelo SARS-CoV-2 por se fazer presente em todas as fases da minha existência e a Jesus Cristo, meu resgatador misericordioso responsável por minha proximidade com meu Pai celestial a quem carinhosamente chamo de Papai.

Agradeço aos meus filhos humanos, tanto os biológicos quanto os do coração e a sua descendência: Cristiana, Kelvis, Laís, Vanessa, Higor e Matheus, por, juntamente com meus filhos *pets*, Bárbara, Foucault, Piaget e Sofia, aliviarem meu fardo durante esse percurso, trazendo cumplicidade, leveza, companhia e amor. Jeová caprichou quando abençoou minha vida com vocês.

Agradeço à UFAM pela acolhida, pelo crédito e na pessoa admirável do meu orientador, Valmir Flores Pinto, a possibilidade de acoplar novamente a Ciência com a Humanidade. Foram experiências importantes, pois mesmo em isolamento social e com a psiquê abalada pelo bombardeio de partidas sem despedidas de nossos familiares, amigos e colegas de trabalho resistimos para que chegássemos até aqui.

Agradeço a todas as pessoas que passaram em minha vida, em especial: Márcia Trigueiro, Adrianne Fernandes, Paulo Lins, Daianne Severo da Silva, José Carlos Félix Leal, Marilda Aguiar, Nelisa de Souza Parente, Patrícia Fábia, Ana Cláudia Oliveira, Ariades Frazão e Aracelly Estenssoro. A amizade é um suporte importante, pois confesso que a interrupção desse curso me fora simpática por muitos momentos, mas graças ao incentivo do meu orientador, irmãos na fé e de meu seleto grupo de amigos, chegamos juntos até aqui.

Muito obrigada!

COSTA, Rosangela Carvalho da. **A educação especial em escolas estaduais no município de Humaitá-AM**: um olhar sobre as práticas educativas. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, AM, 2022.

RESUMO

Diante da inquietação sobre saber como estão sendo desenvolvidas as práticas educativas na Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, principalmente, no período de pandemia e qual o suporte disponibilizado para o professor, formulou-se alguns questionamentos direcionadores objetivando analisar essas práticas. Buscaram-se nos discursos dos pesquisadores, professores e no discurso do Estado, caracterizar o processo de ensino desenvolvido pelos educadores de modo a compreender o sujeito produzido por esse conjunto de práticas. A abordagem desse estudo é arqueogenealógica e os caminhos utilizados foram: a construção, a análise e a problematização do arquivo. O cenário são duas escolas estaduais, aqui intituladas Alfa e Ômega, que centralizam o atendimento de noventa discentes com deficiência. A coleta de dados considerou a perspectiva foucaultiana proposta na abordagem e utilizou-se das técnicas de investigação do dispositivo para encontrar a resposta do seu problema e compreender seu acontecimento. Portanto foi aplicado um questionário a dois docentes que atuam em sala regular, três docentes que atuam no atendimento educacional especializado e, buscando compreender o efeito da prática educativa no sujeito final, realizou-se uma entrevista com um funcionário público com deficiência que estudou desde pequeno e concluiu o ensino médio na escola Alfa. As formações discursivas oriundas da análise das respostas foram organizadas por eixos de acordo com o dispositivo disciplinar e as dúvidas que surgiram no decorrer do estudo foram esclarecidas via aplicativo de mensagens instantâneas com o consentimento dos participantes. Concluiu-se que apesar dos autores afirmarem que transitamos entre o paradigma integrador e inclusivo a pesquisa mostrou que estamos deslizando de forma circular entre os paradigmas e em grande parte do tempo ainda permanecemos no modelo segregador. Indicou também que as práticas educativas são tímidas apesar do esforço dos professores do atendimento educacional especializado evidenciando assim que apenas uma minoria de professores regulares adota um proceder educativo que se aproxime do conceito inclusivo.

Palavras-chave: Educação Especial. Arqueogenealogia. Foucault. Problematização. Ensino.

COSTA, Rosangela Carvalho da. **A educação especial em escolas estaduais no município de Humaitá-AM**: um olhar sobre as práticas educativas. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, AM, 2022.

ABSTRACT

Faced with the concern about how educational practices are being developed in Special Education, as a teaching modality, especially in the pandemic period and what support is available for the teacher, some guiding questions were formulated with the aim of analyzing these practices. In the discourses of researchers, teachers and in the discourse of the State, we sought to characterize the teaching process developed by educators in order to understand the subject produced by this set of practices. The approach of this study is archeogenealogical and the paths used were: the construction, analysis and questioning of the archive. The scenario is two state schools, here called Alpha and Omega, which centralize the care of ninety students with disabilities. Data collection considered the Foucauldian perspective proposed in the approach and used the investigation techniques device to find the answer to your problem and understand its event. Therefore, a questionnaire was applied to two teachers who work in a regular classroom, three teachers who work in specialized educational services and, seeking to understand the effect of educational practice on the final subject, an interview was carried out with a public employee with disabilities who studied since childhood. and completed high school at Alfa school. The discursive formations arising from the analysis of the responses were organized by axes according to the disciplinary device and the doubts that arose during the study were clarified via instant messaging application with the consent of the participants. It was concluded that despite the authors claim that we move between the integrative and inclusive paradigm, the research showed that we are sliding in a circular way between the paradigms and most of the time we still remain in the segregating model. It also indicated that educational practices are timid despite the efforts of teachers of specialized educational services, thus showing that only a minority of regular teachers adopt an educational procedure that is close to the inclusive concept.

Keywords: Special Education. Archaeology. Foucault. Problematization. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Gráfico 1 - Quantitativo de alunos matriculados na modalidade de Educação Especial na rede pública do município de Humaitá. 64

Tabela 1 - Número de IES por instância administrativa - 1998. 35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção acadêmica no estado do amazonas de 2016 a 2019 por área, categoria e ano. 37

Quadro 2 - Pesquisas sobre educação especial e/ou educação inclusiva cadastradas na BDTD. 37

Quadro 3 - Sujeitos da pesquisa. 66

Quadro 4 - Distribuição de atendimentos por profissional especializado. 67

Quadro 5 - Professores que atuam em sala regular com aluno com deficiência. 67

Quadro 6 - Amostra de atendimentos realizados pelo AEE. 68

Quadro 7 - Respostas dos sujeitos da pesquisa acerca do atendimento aos alunos com deficiência. 70

Quadro 8 - Contribuição institucional no processo de inclusão das pessoas com deficiência. 71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIIDI	Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade Deficiência e Saúde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FeAPAES-AM	Federação das APAES do Estado do Amazonas
GEPSPOVEMFU	Grupo de Estudos Saber, Poder e Verdade-Discutindo Michel Foucault
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IFAM	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PcD	Pessoa com Deficiência
PIC	Projeto Integrado de Colonização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
SEE	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus
SRM	Sala de recursos multifuncionais

STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos globais do desenvolvimento
TJAM	Tribunal de Justiça do Amazonas
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1 GÊNESE DO INTERESSE TEMÁTICO 10
2 INTRODUÇÃO 14
3 DIMENSÕES HISTÓRICO-CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 19
3.1 DEMARCADORES POLÍTICO-SOCIAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 23
3.2 O DISCURSO DO PODER E O PODER DO DISCURSO..... 26
3.3 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA 34
4 CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS 44
4.1 DOMÍNIOS FOUCAULTIANOS..... 47
4.1.1 A arqueologia (Ser/Saber)..... 47
4.1.2 A genealogia (ser/poder)..... 49
4.1.3 A arqueogenealogia 50
4.1.4 A ética em pesquisa nas ciências humanas 52
4.2 FOUCAULT E A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 53
5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM HUMAITÁ 58
5.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA & PRÁTICA EDUCATIVA..... 59
5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA 62
5.2.1 A distribuição dos sujeitos 66
5.2.2 O controle das atividades 68
5.2.3 A organização das gêneses 69
5.2.4 A composição das forças 71
5.2.5 A percepção das práticas educativas pela pessoa com deficiência 78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 81
7 REFERÊNCIAS..... 85
APÊNDICES 93
APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 93
APÊNDICE B - PLANILHAS DO CENSO 106
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 108
ANEXOS 111
ANEXO A – ANUÊNCIA 111
ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA 112

1 GÊNESE DO INTERESSE TEMÁTICO

Quando se pensa em uma escrita científica, o primeiro questionamento que provavelmente aparece é: Por que pesquisarei sobre isso? Em busca de possíveis respostas que, logo de início, poderiam ser resumidas em “meu campo de trabalho” e/ou “minha experiência de vida”, limita-me a esboçar algo que é bem mais complexo que enunciados prontos.

Importa destacar nesse primeiro momento a importância de uma característica fundamental de qualquer produção acadêmica pois, por mais que tentemos, é impossível dissociar o autor de sua obra, assim como a ciência sem a humanidade perde sua razão de ser. Inicia-se este estudo com um relato de cunho pessoal para situar o leitor na dimensão humana envolvida em um escrito científico.

Inicialmente far-se-á um regresso a 1984, em uma casa humilde na periferia do município de Guarulhos, em São Paulo, intencionando direcionar o olhar para a importância da educação como “dever da família e do Estado” (BRASIL, 1988), na tentativa de discorrer sobre a influência das práticas educativas na construção subjetiva do sujeito.

Sebastiana chegara em casa eufórica com sua nova aquisição: uma máquina de escrever da marca Olivetti com sua embalagem que mais parecia uma maleta. Quando ela abriu a embalagem meus olhos brilharam! Um universo de letrinhas que poderiam ser escritas ao simples toque no teclado (não era tão leve quanto as teclas do computador) acompanhado pelos relatos de minha mãe que, tendo estudado até a sexta série do ensino fundamental e se casado muito cedo (14 anos), sempre sonhara em ser uma mulher independente e sempre discursara em casa sobre a importância disso.

Em nossa casa as revistas em quadrinhos, as publicações religiosas e a escrita livre eram presenças constantes. Fui alfabetizada pela minha mãe e já entrei na escola sabendo ler e escrever. Em nossa casa escrevia-se sobre qualquer coisa que quiséssemos. O único intuito de minha mãe era que nós tivéssemos mais contato que ela com o universo das letras. Ela nos incentivava ao máximo possível e sempre comprava “diários” para nos incentivar a produzir escritas, enquanto podia ler escondida para compreender nossos sentimentos (fingíamos que não sabíamos).

Com a elevação do Território de Rondônia à categoria de Estado no início da década de 1980, o governo federal acentuou as chamadas nacionais oferecendo terras no novo Estado. Meu padrasto resolveu ir atrás do sonho de ter suas terras, minha mãe repudiou, mas, com quatro filhos não teve outra escolha senão acompanhá-lo, e o fez. Minha família consegue

dois sítios de 30 Alqueires no Projeto Integrado de Colonização (PIC) Burareiro e, parte de Guarulhos para Rondônia, incentivados pelos programas que compunham o projeto.

Nesse contexto, meu padrasto se fixa no sítio e nós em uma cidade chamada na época Cafelândia (atual Rio Crespo). Minha mãe desenvolve atividades comerciais e como comerciante ativa fazia compras na cidade de Ariquemes frequentemente, em uma de suas saídas para suprir o comércio, ela desaparece.

Na época eu cursava a quinta série. Eu e meus três irmãos vivíamos com um padrasto e ele pediu para que nós deixássemos a casa, pois ele não tinha compromisso conosco. Cada um foi procurar uma casa para morar, e ao terminar a oitava série não quis mais estudar, pois eu precisava trabalhar para sobreviver e, o estudo era visto como irrelevante pelos meus empregadores.

O casamento parecia uma saída favorável para mim, pois era a chance de ter um lugar para morar, uma família e o sonho de alguém que perdera sua base no início da adolescência. Casei-me em 1999, fui mãe em 2002 e, em 2005, resolvi voltar a estudar. Fiz o primeiro ano do Ensino Médio de forma regular e acabei desistindo, pois meu filho tinha crises de choro quando eu saia devido ao fato de que eu trabalhava o dia inteiro para ajudar no sustento da minha família e mal o via. Dentre esses trabalhos fui empregada doméstica, cozinheira, chapeira e caixa de supermercado.

Em 2008, motivada por crises no casamento voltei a estudar, fiz a segunda e a terceira série do ensino médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) e passei em um vestibular para o curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no Campus de Ariquemes, tendo a oportunidade de, nos primeiros anos do curso, ser monitora da disciplina de Didática por dois anos. Essa monitoria oferecia uma bolsa acadêmica no valor de R$ 400 reais, e esse valor me possibilitou ajudar em casa e me dedicar aos estudos.

Dessa forma, pude participar de tudo o que a Universidade propiciava. Me encantei pelas discussões de um grupo politizado e refinado que trazia um olhar diferente e nos convidava a entender as construções subjetivas, a importância do cuidado de si e outros tantos princípios submersos no universo foucaultiano que me propiciaram a compreensão do outro a partir de suas vivências.

Coordenado pela professora Maria Auxiliadora Máximo, que foi minha orientadora e, mais alguns estudantes, iniciamos o Grupo de Estudos Saber, Poder e Verdade-Discutindo Michel Foucault (GEPSPOVEMFU) na UNIR. E com Foucault, eu tive a oportunidade de observar não apenas o sujeito, mas a sua subjetividade e os discursos que, juntos com as

relações de poder, escrevem e apresentam e constroem as verdades, compreendendo que, cada enredo, cada tempo e cada discurso têm a sua verdade.

Nesse contexto, pesquisei a indisciplina e esse estudo resultou na monografia intitulada: A (In) disciplina no cotidiano de uma escola pública em Ariquemes: uma abordagem foucaultiana, e com um novo olhar pude observar as contradições entre as falas e as ações e o reflexo disso na sociedade, chegando à percepção que somos responsáveis, sim, pela sociedade em que vivemos, pelas regras que colocamos e pelos sujeitos que produzimos ao mesmo tempo em que estamos sendo produzidos.

Durante essa pesquisa me deparei com diversos alunos com deficiência em salas lotadas e com suas mesas coladas na mesa da professora. Presenciei crises de choro, faltas por motivo de saúde, atestados e ausências, quebras de laços frequentes com as crianças nos anos iniciais, o que me foi muito atormentador. Não abordei esse tema na pesquisa porque meu direcionamento teórico era a questão (in)disciplina. Sai da universidade com a inquietação de compreender como a inclusão do sujeito com deficiência pode acontecer sem adoecer o docente, como a instituição ampara o profissional, a família, a prática educativa.

Fui aprovada em um concurso público e ingressei no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), como Auxiliar de Biblioteca. O trabalho era desenvolvido em seis horas corridas, o que me possibilitou contribuir com a educação em outros âmbitos. Iniciei minha contribuição pela coordenação de pesquisas, porém sofri um acidente doméstico, rompi os ligamentos do joelho e fiquei imobilizada por quatro meses. Este momento contribuiu para a percepção da acessibilidade deficitária dos municípios, que não colabora para a autonomia da pessoa com deficiência, pois a obriga depender de outra pessoa sempre. Após esse impasse resolvido, voltei ao trabalho e me dediquei a trabalhar de olho nessa causa me disponibilizando para compor o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas[1] (NAPNE).

Como membro do NAPNE me incomodou a falta de humanidade nas pessoas. Os carros estacionados nas calçadas, a pessoa sem deficiência sentando-se em assento exclusivo para pessoas com deficiência nos coletivos, comecei a ver a repetição de minha história, uma história de ausências, incertezas e medos, “mesmo sem deficiência, fui transformada em deficiente” por humanos incapazes de sentir ou sequer se importar.

[1] Esse Núcleo atende todos os tipos de necessidades educacionais no âmbito escolar da rede federal, incluindo dificuldades, transtornos e pessoas com deficiência. Ele e ainda usa essa termologia que, embora frequentemente confundida com “necessidades especiais”, não tem o mesmo significado.

Ao lidar com tantas impossibilidades passei a desejar um mundo inclusivo, onde todos possam trabalhar com as pessoas com deficiência sem que o primeiro motivo seja sua limitação. Penso que a mesma forma de tratamento deve ser dispensada às pessoas de todos os tipos, que a danificação da fantasia, do amor e a empatia que acontece na infância sejam coibidas firmemente e, por esse motivo participei da seleção desse Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, não apenas para obter um título, mas para tentar, na junção da ciência com a humanidade, contribuir com uma prática educativa mais afetiva e responsável.

Com a exposição desta narrativa de cunho pessoal pretende-se aqui caracterizar a influência da escola e de suas práticas na construção da subjetividade do sujeito, em especial o sujeito atendido pela modalidade da Educação Especial. Olhando também através do sujeito que ensina o sistema que pensa e organiza a construção de novos indivíduos no intuito de compreender quais os possíveis sujeitos estamos construindo.

Este estudo foi pensado para a seleção e, no decorrer do tempo, o mundo testemunhou a eclosão de uma pandemia que ceifou a vida de mais de 600 mil pessoas. Como grande parte também fui infectada e, em estado de recuperação da segunda infecção, eu, e imagino que todos que foram infectados, tivemos as nossas certezas estremecidas, fomos adoecendo e vendo os parentes próximos partir, em face desse período turbulento. E, em meio a um desgaste emocional tremendo, resolvi direcionar o olhar as práticas educativas do professor da sala regular com o aluno deficiente nesse contexto.

Para apresentar essas práticas intenta-se aqui trazer as percepções dessas lembranças associadas às considerações de autores do assunto. É importante trazer o sujeito à tona, mesmo depois da sua coisificação ou a docilização de seu corpo.

2 INTRODUÇÃO

Nesse estudo trabalha-se com pesquisadores que constataram a dificuldade de alguns professores em ensinar os alunos com deficiência e afirmaram que a inclusão equalizadora desse público virou assunto necessário. Partindo do pressuposto histórico de que, no Brasil ainda existe uma escola fragmentada, no espaço escolar, evidencia-se a desigualdade de direitos que, na prática, se faz tão presente que se entende como normal (MANTOAN, 2015, STAINBACK & STAINBACK, 2007).

Os pesquisadores supracitados entre outros concordam que, ao analisarem os grupos sociais, vê-se que, de fato, não há educação para todos ou, ao menos, não é ofertada de forma equalizadora, entendendo-se aqui uma educação equalizadora e qualitativa que permita ao educando progredir nas mais diversas dimensões de sua vida, com ou sem deficiência, conforme rege a nossa Constituição Federal em seus Artigos 206:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988, s.p.).

O trabalho educativo envolve o olhar a tudo que compõe um sujeito isso envolve considerar os diversos eixos (econômicos, sociais, políticos, históricos, culturais, entre outros...) nos quais a sociedade se insere, pois, ao olhar a um indivíduo integralmente, em sua formação, compactua-se com a garantia dos seus direitos básicos previstos nacionalmente. Igualmente, é importante ressaltar que, em uma época na qual o país propaga a educação inclusiva e, principalmente, uma educação que prioriza e valoriza a diversidade, divulgam-se também números exorbitantes de evasão escolar, suicídio e depressão entre os jovens.

A pessoa com deficiência necessita de formas específicas de ensino e da habilidade do professor que, precisa atuar como mediador da informação, provocador e incitar os educandos a pensarem de forma lógica. Assim, os educandos formarão juízo de valores e transformarão, assim, seu conhecimento empírico em informação científica, qualificando esse público para desenvolvimento das habilidades necessárias, proporcionando-lhes bem-estar e segurança, corroborando a vinculação do conhecimento abordado em sala de aula e sua prática social (LIBANEO, 1994).

Um projeto educacional inclusivo envolve ações estatais contínuas atreladas a ações pedagógicas e ações populares: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias. No caso brasileiro, o papel do Estado é fundamental, conforme ressalta o

Art. 205 da Constituição (BRASIL, 1988), para orientar e gerir as políticas públicas com vistas ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, o direito de todos à Educação fundamenta o princípio da inclusão, independentemente das diferenças individuais. Essa é a ideia principal encontrada nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e que está presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de 2008.

Diante da conjuntura atual e da inquietação sobre saber como estão sendo desenvolvidas as práticas educativas para os discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, principalmente no período de pandemia, e qual o suporte disponibilizado para o professor, formulou-se alguns questionamentos direcionadores.

Buscou-se compreender o que as pesquisas acadêmicas, em especial no Estado do Amazonas, têm a dizer sobre a educação especial, nesse caso no período pré-pandêmico (antes de 2019), como acontece o processo de acolhimento e ensino dos alunos com deficiência dentro das escolas e como os professores percebem e refletem sua atuação frente à pandemia, estando também sujeitos a ela.

Nesse sentido, considerou-se o objeto deste estudo a partir da inspiração metodológica foucaultiana entre outros, na intenção de aprofundar o entendimento acerca do aprender. Pressupõe-se que o aprendizado é algo que acontece no decorrer de toda a existência humana e, geralmente, resulta de uma mediação eficiente que considere as relações intensas entre o saber, o poder, verdade e a contribuição dessas relações na constituição do ser ontológico.

Observar uma realidade e, analisar a relação entre os sujeitos inseridos nesse contexto, constitui fator fundamental para atribuir possibilidades de intervenções no sentido em que todos possam ser beneficiados e, conforme o Artigo 5, valer seu direito constitucional “à vida, a liberdade, a igualdade, a segurança” (BRASIL, 1998, s.p.) considerando não só uma igualdade no sentido formal mas comprometidos a estende-la também no sentido material e/ou substancial e, no que tange à educação, tal atividade deve ocorrer constantemente.

A partir disso, é possível verificar os aspectos positivos e negativos mantendo o que está dando certo, identificando os recuos e avanços, e buscando novos meios para enfrentar e solucionar desafios e problemas. Em síntese, é necessário que se desenvolva um estudo que procure apresentar, de forma criteriosa e imparcial, o que se oferece ao aluno com deficiência que se ingressa na rede regular com o intuito de prosseguir em seus estudos, considerando nesse caso um aluno já alfabetizado.

Uma análise sobre essa temática nos remete a um aprofundamento teórico e prático da Educação, e assim compreender o que preconiza a legislação e a literatura acerca da Educação Especial enquanto modalidade de ensino em uma perspectiva inclusiva. Além disso, o que está sendo dispensado como apoio aos estudantes principalmente em uma situação internacionalmente peculiar, considerando os profissionais que atuam diretamente com esse público e são sujeitos atingidos pela pandemia do SARS-CoV-2.

Com base no esboço supracitado, tornou-se pertinente a elaboração desta pesquisa, tendo em vista a necessidade de se pensar e discutir a efetivação das políticas públicas implementadas para que a educação especial na perspectiva inclusiva seja ampliada e validada não só de direito, mas também de fato. Ou seja, que saia do papel e se torne realidade nas vivências das pessoas com deficiência no âmbito educacional.

Nesse sentido, são as premissas envolvidas nesta pesquisa considerar a escola como um lugar verdadeiramente ativo e funcional, identificar os desafios que permeiam a instituição, ofertar uma educação que vise extrapolar as paredes das salas de aula de maneira lúdica e interdisciplinar, além de contribuir com o aprofundamento teórico e prático da Educação Especial, compilar a legislação atualizada sobre a temática, servir de base para pesquisadores locais ou referencial para a gestão escolar, além de atualizar a terminologia associada à educação especial caracterizando o processo de ensino local.

O estudo parte do objetivo geral de analisar as práticas educativas acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação considerando o contexto pandêmico (2019-2022) e, para alcançar esse intuito, tem-se como direcionamento os seguintes objetivos específicos:

a) Averiguar o estado da arte da Educação Especial no Brasil no interstício de 2015 a 2020, em especial no Estado do Amazonas;
b) Caracterizar o processo de ensino desenvolvido pelos professores das escolas estaduais Alfa e Ômega;
c) Compreender como os sujeitos da pesquisa percebem e refletem sua atuação na modalidade da Educação Especial

O estudo está organizado em três seções primárias. A primeira seção intitulada: Dimensões histórico-científicas da Educação Especial, o estudo contextualiza historicamente a questão educativa desse público, segue com a averiguação do estado da arte da Educação Especial no estado do Amazonas no interstício de 2015 a 2020 na biblioteca nacional de teses e dissertações facultando a compreensão de que essas pesquisas acadêmicas, no Estado do Amazonas, denunciam a não efetivação das políticas públicas na educação especial,

principalmente no interior do Estado e, apontam a permanência de todos os paradigmas da educação da pessoa com deficiência, apontando que, quanto mais distante da capital do Estado, mais precário será esse ensino. Nas seções secundárias e subseções apresenta-se os principais documentos oficiais que embasam, validam e reconhecem o movimento inclusivo da pessoa com deficiência no âmbito da educação especial. Também se conceitua os termos educação especial, atendimento educacional especializado, inclusão, prática pedagógica e prática educativa visando auxiliar, ainda que brevemente na distinção de cada conceito, intuindo situar o leitor na temática.

A seção: Caminhos epistemológicos foucaultianos e a pesquisa nas ciências humanas descreve a abordagem, o método e a metodologia utilizadas para esta pesquisa, explanando as teorizações de Michel Foucault, explicitando os conceitos de arqueologia (saber), genealogia (ação/relações de poder) para embasar a escolha da arqueogenealogia (junção de saber/poder/ética) ferramenta necessária para o olhar proposto aqui. A abordagem é arqueogenealógica, logo se trata de uma investigação problematizadora que intenta timidamente a traçar uma aproximação entre Michel Foucault e a educação especial ciente da complexidade em pauta.

Na última seção apresentada no texto como: As práticas educativas na educação especial das escolas estaduais em Humaitá expôs-se a contextualização do universo da pesquisa, com o propósito de situar o leitor e auxiliá-lo a compreender o estudo desenvolvido. Para alcançar essa proposta foi formado um arquivo que envolveu: a) O levantamento teórico temático; b) A seleção da legislação pertinente; e c) Construção e aplicação de um instrumento de coleta de dados que facultasse a compreensão do sujeito docente acerca do objeto de análise do qual ele é parte, articulando, assim, com a fase genealógica que contou com a organização das informações obtidas em questionário. O destaque esteve nas formações discursivas evidenciadas e os discursos presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de modo a compreender as práticas educativas produzidas pelas relações de poder/saber, intuindo a visualização do sujeito oriundo desse constructo.

A análise dos dados aconteceu de acordo com a abordagem, ou seja, problematizou a fabricação desses corpos dóceis e úteis através da normalização das práticas buscando compreender como esse sujeito com deficiência está sendo produzido, quais as suas demandas dialogando com o poder positivo e que olhará as formações discursivas a partir dos quatro eixos principais do dispositivo disciplinar apresentados por Foucault (2014).

Os sujeitos da pesquisa são constituídos por cinco docentes e um discente que também é servidor na Escola Alfa. Todos os docentes trabalham com alunos com o diagnóstico de

alguma deficiência em sala regular sendo três profissionais das salas especializadas. O critério de seleção foram os profissionais que aceitaram o convite para a análise. Fora enviado o convite a todos os professores que atendiam algum aluno com deficiência nas duas escolas e aos professores especializados e o instrumento de coleta foi fechado depois de trinta dias com seis participações, abrangendo a totalidade dos especializados (três) e uma minoria de professores regulares (dois).

Segundo os dados oferecidos pelas escolas no ano desse estudo (2021) constam para atendimento especializado 90 (noventa) alunos (as) com deficiências variadas que estão distribuídos para os três professores especializados. Apresenta-se também a questão do planejamento em nível estadual (Plano Estadual de Educação do Amazonas) e institucional (Projeto Político Pedagógico) soba gestão de duas escolas estaduais, sinalizadas como "Escola Alfa" e "Escola Ômega", situadas no município de Humaitá e escolhidas pelo fato de centralizarem o Atendimento Educacional Especializado das escolas estaduais do município.

A seção ainda apresenta a história de André[2], hoje servidor público na mesma escola onde teve toda a sua trajetória escolar. André relata os desafios e o papel da escola em sua formação pessoal e profissional enquanto sujeito com deficiência física.

Enfim, é um estudo que busca acoplar as teorizações foucaultianas em seu universo "hipercrítico" (VEIGA-NETO, 2016) com uma modalidade educacional que busca disciplinar corpos para que possam ser ativos economicamente e atendam as demandas neoliberais. O alerta aqui é para que os leitores não se esqueçam de que essa análise procede de uma pesquisadora que está engatinhando pelas vias científicas e que se arrisca em deixar um pedido feito: Questione tudo o que ler, pois não traz "nenhuma verdade absoluta".

[2] Todos os nomes dos participantes dessa pesquisa e das instituições foram substituídos com o intuito de garantir a impessoalidade do trabalho durante a análise e a privacidade deles.

3 DIMENSÕES HISTÓRICO-CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história da Educação Especial embora marcada por rupturas, avanços e retrocessos (JANNUZZI, 2012, MAZZOTTA, 2011, BENDINELLI, 2021) tem registros desde a antiguidade e deve ser observada considerando o contexto histórico pertinente a cada época. Corcini & Casagrande (2016) relatam que, na Grécia antiga, as crianças com deficiência eram abandonadas à própria sorte em morros e penhascos. Roma também se livrava das crianças com deficiência atirando-as nas águas de rios fundos, e os egípcios acreditando que elas reencarnariam perfeitas, esmagavam suas cabeças com marretadas.

Os autores relatam também que, na Idade média, a deficiência fora associada às questões divinas com posições divergentes, pois uma parte acreditava que as pessoas com deficiência deveriam ser mortas por simbolizarem possessão demoníaca e feitiçaria; e outra parte acreditava que eles eram enviados como expiação dos pecados representando uma verdade transcendental (CORCINI; CASAGRANDE, 2016).

Em síntese, enquanto no século XV a pessoa com deficiência é totalmente negligenciada por nem ser considerada humana, entre os séculos XVI e XIX até o início do século XX acontece uma mudança quando, a preocupação com esse público começa a transitar pela esfera religiosa. Entre entendimentos de serem seres divinos ou demônios, essa esfera possibilita o surgimento dos albergues e as primeiras tentativas de uma educação assistencialista buscando controlá-los e/ou escondê-los da sociedade muitas vezes os abandonando à própria sorte (JANNUZZI, 2012, MAZZOTTA, 2011, BENDINELLI, 2021).

Esses entendimentos foram apontados como paradigma da negligência, onde a pessoa com deficiência nem era considerada humana e o paradigma da segregação ou medicalização, simbolizando o momento que essa pessoa é retirada da vista e colocada em albergues, sanatórios, entre outros, para tratar sua doença, ou seja, ser institucionalizada (JANNUZZI, 2012, MAZZOTTA, 2011, BENDINELLI, 2021).

Nesse mesmo sentido, Agustina Palacios (2008) aponta esses três paradigmas da história da pessoa com deficiência como prescindente, reabilitador e social. O modelo da prescindência resulta da junção da negligência e da exclusão, fase em que a pessoa com deficiência é deixada de lado. A autora detalha:

> Un primer modelo, que se podría denominar de prescindencia, en el que se supone que las causas que dan origen a La discapacidad tienen un motivo religioso, y en el que las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a lãs necesidades de La comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que

> —por lo desgraciadas—, sus vidas no merecen la pena ser vividas. Como consecuencia de estas premisas, La sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad, y a sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o ya sea situando lãs en el espacio destinado para los anormales y lãs clases pobres, con un denominador común marcado por La dependencia y el sometimiento, en el que asimismo son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia. (PALACIOS, 2008, p. 25).

Com o surgimento das Ciências Humanas e a evolução do pensamento científico, os pesquisadores passam a compreender que as causas da deficiência não são religiosas e, se o sujeito for reabilitado, a deficiência pode ser ocultada:

> El segundo modelo es el que se puede denominar rehabilitador. Desde su filosofía se considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, sino científicas (derivadas en limitaciones individuales de las personas). Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas. Es por ello que el fin primordial que se persigue desde este modelo es normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. Como se verá, el problema cardinal pasa a ser, entonces, la persona, con sus diversidades y dificultades, a quien es imprescindible rehabilitar — psíquica, física, mental o sensorialmente (PALACIOS, 2008, p. 25).

Dessa forma, os historiadores destacam a transição da fase assistencialista para a médica e as pessoas com deficiência passam de excluídas para institucionalizadas ou segregadas. Porém, a escolarização desse público só vai ser pensada mais adiante, a partir de meados do século XX, pois é quando se registra o surgimento de classes especiais dentro das escolas públicas e escolas para pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2012, MAZZOTTA, 2011, BENDINELLI, 2021).

Com o avanço nas pesquisas e a compreensão de que as causas da deficiência podem ser sociais, conforme entendimento oriundo da contribuição de Jean Marc Itard (1774-1838), um médico francês que se propõe a educar um menino de aproximadamente doze anos que fora encontrado em uma floresta na região de Aveyron na França (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011; CORCINI; CASAGRANDE, 2016) o governo passa a investir nos estudos direcionados a esse público.

Itard obteve a guarda do “menino selvagem” e financiamento público para a sua educação, visando o progresso científico, enquanto sua governanta, Madame Guérin, recebe uma pensão do governo para cuidar e auxiliar na socialização do menino, a quem chamaram de Victor. Gonçalves e Peixoto (2001) realizam um estudo do caso sobre essa história através do filme “O menino selvagem”, de François Truffaut. Os autores destacam o relatório apresentado ao excelentíssimo senhor Ministro do interior sobre os novos desenvolvimentos de Victor de Aveyron, retratados por Itard, do qual apresenta-se o seguinte relato:

> Os seus olhos viam, mas não olhavam; os seus ouvidos não escutavam, embora ouvissem, e o órgão do tacto, restringido à apreensão mecânica dos corpos, nunca tinha sido utilizado para comprovar as suas formas e existência. Tal era, em resumo, o estado das faculdades físicas e morais desta criança que se encontrava ao último nível da sua espécie, mas também ao último escalão dos animais e da qual se pode dizer, de certo modo, que só diferia de uma planta na medida em que tinha a faculdade de se mover e gritar. Entre esta existência menos do que animal e o estado atual do jovem Victor existe uma diferença prodigiosa e que pareceria muito mais nítida se suprimisse os pontos intermédios e me dedicasse a aproximar os dois termos da comparação. Porém, convencido de que não se trata de fazer contrastar esse quadro, mas de o apresentar fiel e completo, terei todo o cuidado em expor passo a passo as mudanças que o estado do jovem selvagem sofreu e para que a enumeração dos factos seja mais ordenada e interessante. Apresentá-lo-ei em três séries distintas, relativas ao triplo desenvolvimento das funções dos sentidos, das funções intelectuais e das faculdades afetivas. (ITARD, 1801 apud GONÇALVES; PEIXOTO, 2001, p. 77).

Com o avanço de Itard, os cientistas acreditaram que os impedimentos sociais eram responsáveis pelas dificuldades de Victor. Em relação ao modelo social, Palacios (2008) descreve como:

> Finalmente, un tercer modelo, denominado social es aquel que considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Parte de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad (PALACIOS, 2008, p. 25).

No modelo social apresentado por Palacios (2008) o que entra em ascensão é o paradigma da integração. No final do relatório, Itard apresenta quatro pontos conclusivos que colaboram para esse entendimento:

> 1. °) que o aperfeiçoamento da vista e do tato e os novos prazeres do gosto, ao multiplicarem as sensações e as ideias do nosso jovem selvagem, contribuíram grandemente para o desenvolvimento das faculdades intelectuais; 2.°) que, considerando este desenvolvimento em toda a sua extensão, se encontra, entre outras transformações felizes, o conhecimento do valor convencional dos sinais do pensamento, a aplicação deste conhecimento à designação dos objetos e à enunciação das suas qualidades e das suas ações, donde a extensão das relações do aluno com as pessoas que o rodeiam, a faculdade de lhes expressar os seus desejos, de receber ordens e de realizar com elas um livre e contínuo intercâmbio de pensamentos; 3.°) que, apesar do seu gosto imoderado pela liberdade dos campos e da sua indiferença pela maioria dos prazeres da vida social, Victor mostra-se reconhecido pelos cuidados que se têm para com ele, susceptível duma amizade carinhosa, sensível ao prazer de se conduzir bem, envergonhado com os seus erros e arrependido das suas reações violentas; 4.°) e que, por último. Monsenhor, qualquer que seja o ponto do vista com que se encare esta grande experiência, considerando-a como a educação metódica dum homem selvagem, ou limitando-se a vê-la como o

> tratamento físico e moral de um desses seres infelizes por natureza, repelidos pela sociedade e abandonados pela medicina os cuidados que se tiveram para com ele, os que ainda se devem ter, as transformações que se darão, as que se podem esperar, a voz da humanidade, o interesse que inspira o abandono tão absoluto e um destino tão singular, tudo recomenda este jovem tão extraordinário à atenção dos sábios, à solicitude dos nossos administradores e à proteção do Governo. (ITARD, 1801 apud GONÇALVES; PEIXOTO, 2001, p. 104).

Impera dizer que, de acordo com os estudos de Gonçalves e Peixoto (2001, p. 104), houve na França grandes mudanças no cenário político. Em decorrência dessas mudanças, aconteceu uma ruptura no modelo de educação especial apresentado por Itard, ficando reduzida a um segundo plano do qual existem poucos registros. Porém, segundo os autores, a persistência de Itard foi um marco importante para o avanço nas pesquisas nessa temática.

Figueira (2017, p. 14) divide a História da Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil em momentos distintos sendo: “A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854; O desenvolvimento de legislações específicas e a era da inclusão escolar e social”. No primeiro momento, o autor destaca o decreto Imperial que culmina na criação do Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente no governo republicano passa a se chamar Instituto Nacional dos Cegos. Desde janeiro de 1891 até os dias de hoje é chamado Instituto Benjamin Constant (IBC), homenageando Benjamin Constant, ex-diretor e professor de matemática muito empenhado em seu trabalho.

Cabe destacar que três anos depois da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Dom Pedro II também criou, no ano de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que, um século depois, em 1957, passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) permanecendo até os dias de hoje (FIGUEIRA, 2017; MAZZOTTA, 2012; JANUZZI, 2011). No segundo momento, Figueira (2017) estabelece cronologicamente como sendo dos anos 1957 até 1990, o período em que se iniciou as campanhas nacionais específicas. Segundo o autor, tais campanhas eram em favor da Educação das Pessoas com deficiência, impulsionadas pelo governo federal “contando com uma área extensa em legislações e acontecimentos” (FIGUEIRA, 2017, p. 15). Foram apoiadas paralelamente pelas campanhas das entidades filantrópicas, tais como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Sociedades Pestalozzi, o que resultara na inserção de um capítulo sobre a educação das pessoas com deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, seguidas da Primeira Política Nacional de Educação Especial em 1994, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e, somente após a sanção do Plano Nacional de Educação de 2001, a educação especial passa a ser considerada uma modalidade de Ensino e a integração da pessoa com deficiência à sociedade um direito (FIGUEIRA, 2017).

Por fim, frisa-se que por muito tempo o modelo médico-educacional preparava as pessoas com deficiência para se integrarem à sociedade e, para esse fim, contava com equipes multiprofissionais que intuíram adaptar o cidadão para o convívio social. Porém, diante do discurso da inclusão que tem como marco inicial a Declaração de Salamanca em 1994, tem-se início do terceiro momento apontado por Figueira (2017). A partir daí, é a sociedade que deve se ajustar, criar mecanismos e formas para que as pessoas com deficiência possam conviver conosco em iguais condições, partindo do pressuposto de "que todas as pessoas têm o mesmo valor" (FIGUEIRA, 2017, p. 16).

Nesse sentido, Palacios (2008), Figueira (2017), Mazzotta (2012) e Januzzi (2011) retratam que o atendimento à pessoa com deficiência fora organizado sob a influência dessas experiências bem-sucedidas. Porém, por um século, não passaram de iniciativas isoladas, e somente no final dos anos 1950 esse tema começa a ser incluído na política educacional brasileira. Para uma melhor compreensão dessas políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência mencionadas, faz-se necessário direcionar o olhar para os movimentos sociais ocasionados em prol da inclusão de todos, com iguais oportunidades e direitos.

3.1 DEMARCADORES POLÍTICO-SOCIAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Compreendendo a importância de se desenvolver uma prática educativa por facultar a formação integral do sujeito, tem-se também pela legislação a forma que se deve oferecer essa prática educativa e inclusiva. O direito das pessoas com deficiência vem sendo desenvolvido lentamente contando sempre com avanços e retrocessos (JANUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011).

No século XX, a educação especial foi impulsionada por movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre todos os indivíduos e a superação de qualquer tipo de discriminação. Aos poucos, essa ideia incorporou-se no sistema educacional e incentivava formas de facilitar o acesso do aluno com algum tipo de deficiência à escola regular, evidenciando novos conceitos e enfatizando a importância da valorização da diversidade, corroborando para profundas transformações. A pessoa com deficiência tem que se esforçar para fazer parte do mundo "normal" e sua educação é direcionada para um treinamento buscando essa adequação, essa é a chamada integração (MARCHESI, 2004).

Com a ratificação do paradigma da inclusão oficializado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 em Jomtien, na Tailândia (UNICEF, 1990), e reforçado

pela Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994), o movimento brasileiro em prol de uma sociedade inclusiva ganha forças.

Esses documentos reforçam e reconhecem todo o histórico de exclusão do ser humano quando detalha que – embora no ano de 1948 tenha sido promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1998), e mesmo sendo de conhecimento por todas as nações do mundo –, os envolvidos ainda não tinham suas situações de exclusão banidas ou resolvidas. Havia pressa em que todos fossem tratados como iguais, reconhecendo a educação como a porta de entrada para esse novo paradigma que fecha a década de 1990 com a Declaração da Guatemala (OEA, 1999), acolhida e reforçada pelo governo brasileiro no ano de 2001 (BRASIL, 2001) assinalando novas perspectivas para a inclusão de todos e, em especial as pessoas com deficiência.

Dessa forma, o século XXI se inicia com um coro internacional bradando um paradigma inclusivo que se reflete e reforça no sistema capitalista como o sinônimo de políticas públicas, reestruturações sociais, cidadania, dignidade, trabalho, mas que não consegue considerar que, mais que documentos, necessita-se reverter o olhar estigmatizado de humanos treinados para segregar o diferente por muitas décadas e séculos (JANNUZZI, 2012). Este conflito é travado não só de forma ideológica, mas também política e econômica, numa perspectiva do capitalismo neoliberal, que vive e se reestrutura nas crises. Foucault (2010) situa as crises do liberalismo e o surgimento do neoliberalismo no quadro das crises da economia do capitalismo.

Na Declaração de Manchester (INGLATERRA, 2000) sobre a Educação inclusiva temos a ratificação, em consenso, da necessidade de avançar de forma prática. Outra contribuição significativa vem através da Organização Mundial da Saúde (OMS), que por meio de sua revisão passa de Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades - CIIDI (OMS, 1989) para Classificação Internacional de Funcionalidade Deficiência e Saúde - CIF (OMS, 2001) deixando de olhar o sujeito deficiente pela sua limitação e passa a direcionar a sua apreciação para a sua integralidade (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

Em Montreal-Quebec (CANADÁ, 2002) um Congresso Internacional pedia ajuda aos governos, empregadores e trabalhadores, bem como à sociedade civil para que se comprometessem com a inclusão em todos os ambientes, produtos e serviços.

Na Declaração de Madri (ESPANHA, 2002) tem-se um novo tópico entre as reivindicações acerca da inclusão, em especial dos deficientes: “A não discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social” de lá para cá termos como “empoderamento”, “lugar

de fala”, resistência e muitos outros termos que foram inseridos no cotidiano da sociedade, ganhando espaços e militâncias contribuindo para um discurso mais humanitário no que se refira as diferenças e reforçadas com a Declaração de Sapporo (JAPÃO, 2002), com a participação de mais de 109 países e a maioria do público era formado de pessoas com deficiência.

Em Kochi (INDIA, 2003) reconhece-se no ano de 2003 a segregação como uma violação dos direitos humanos e em Quito (EQUADOR, 2011) que entre vários assuntos conclamava a atenção para o desenho universal que ainda figuravam como a maior e principal barreira para as pessoas com deficiência, pois a dificuldade de locomoção e acesso impediria a liberdade de exercer qualquer outro direito (XAVIER, 2007) também apontando que as especialidades médicas deveriam abranger todos os locais, mesmo os mais remotos e para isso os países participantes acordaram em investir em Tele saúde e Telemedicina, investimento que somaria com a busca pelo acesso a todos os povos (EQUADOR, 2011) e agregaria a possibilidade do aprendizado aos atingidos pelas barreiras geográficas.

Em 2006, a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) fez várias considerações acerca de todas as complexidades e riscos que a pessoa com deficiência está exposta. Apresenta como propósito resguardar a dignidade da pessoa com deficiência e traz definições conceituais sobre os termos: “comunicação”, “língua”, “discriminação por motivo de deficiência”, ”ajustamento razoável” e o “desenho universal” e, dentro das obrigações gerais, faz duas menções sobre a necessidade dos Estados participantes desenvolverem pesquisas, tanto no desenho universal quanto no desenvolvimento de tecnologias assistivas que favorecessem a melhor adaptação da pessoa com deficiência em qualquer área da vida, porém, ressaltando a necessidade do trabalho, e uma educação que favoreça uma maior autonomia (AMPID, 2020).

Essas convenções foram compiladas e validadas no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), que oficializou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, dois anos depois de seu início e conta detalhadamente o “*modus operandi*” para que a inclusão da pessoa com deficiência e dos demais grupos minoritários saísse do campo dos discursos verbais e tornasse ações reais com o propósito de reparar os danos que a omissão do Estado tinha contribuído até então.

Como marcos importantes nesse movimento soma-se a Declaração de Quito em 2011, a lei das Cotas em 2012[3] que faculta o acesso dos PcD ao ensino superior, e a Lei Brasileira da Inclusão também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência garantindo a inclusão das pessoas com deficiência com garantias de liberdade e cidadania.

O decreto 10502 de 30 de setembro do ano de 2020 é um documento instituído pelo governo federal que estabelece a "Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida" e gerou uma repercussão de âmbito internacional devido a alguns aspectos que serão destacados em um segundo momento.

A priori cabe-se ressaltar a presença de enunciados na cerimônia de lançamento da divulgação da política nacional manifestada "em um conjunto de condições de existência" (FOUCAULT, 2019, p. 143) que culminaram na construção discursiva que corrobora com a compreensão de algo inédito e muito importante em prol da população com deficiência.

3.2 O DISCURSO DO PODER E O PODER DO DISCURSO

A educação especial brasileira tem sido alvo de inúmeras polêmicas e discussões desde a posse do presidente da República Federativa do Brasil (2019-2022), em 01 de janeiro de 2019. Com o bordão "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos", o presidente eleito conquista o país que conta com mais de 86 % de pessoas que professam alguma religião (IBGE, 2010), incutindo bordões como "resgate da família tradicional brasileira" e "preservação dos valores morais" sendo eleito democraticamente com mais de 58% dos votos (TSE, 2018).

A primeira-dama (2019-2022), intérprete voluntária da Língua Brasileira de Sinais (Libras), protagonizou uma quebra de protocolos por discursar em Libras na posse presidencial, ato bem recebido pelos principais jornais do mundo (MENDONÇA, 2019), e que segundo Mendonça (2019) gerou expectativa positiva na comunidade surda com a garantia da primeira-dama em defender as minorias:

> Gostaria de modo muito especial de dirigir-me à comunidade surda, às pessoas com deficiência e a todos aqueles que se sentem esquecidos: Vocês serão valorizados e terão seus direitos respeitados. Tenho esse chamado no meu coração e desejo contribuir na promoção do ser humano (MENDONÇA, 2019).

Em entrevistas, a primeira-dama pede para ser chamada pelo primeiro nome e diz que havia tudo sido muito "**natural**", nada fora planejado. No decorrer da conversa conta sobre o

[3] Em 1991, foi promulgada a Lei de Cotas que garante vagas às pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

"**ensaio**" ter acontecido dez dias antes e de ter "**comunicado**" ao Presidente da República apenas duas horas antes do maior evento nacional (MENDONÇA, 2019, **grifos nossos**).

O repórter aponta a responsabilidade que Michelle chama para si. E a primeira-dama diz que "é possível aliviar o sofrimento da comunidade surda e demais pessoas com deficiências, transtornos e síndromes raras", pois esta população "está lutando há anos e nada acontece". Deixa de mencionar as conquistas já adquiridas pelos movimentos sociais, além de frisar que é uma "**dona de casa**" que ama "**cuidar de sua família**" e uma "**cristã fervorosa**" (MENDONÇA, 2019, **grifos nossos**).

Entende-se aqui o "carisma natural" e a "afetividade" da primeira-dama como ferramentas estratégicas que são utilizadas como técnicas de persuasão e anunciadas como receitas rápidas pelos *coachs* para transparecer credibilidade e confiabilidade (KARLINS; SHAFER, 2019).

Michel Foucault (2008, p. 407) em seu curso intitulado "A governamentalidade" [4] exemplifica essa questão quando traz o manual de conduta do soberano através dos tratados que aconselhavam ao príncipe como ser amado pelos súditos e, entre os conselhos, havia a questão do comportamento e da exposição do amor e da obediência a Deus. Esses eram os primeiros passos em direção à manipulação das forças que transformarão seus súditos em protetores, o que significa uma "habilidade de conservar seu principado" (FOUCAULT, 2008, p. 410) e não uma "arte de governar" (FOUCAULT, 2008, p. 411).

Weber (2000, p. 169-198) discorre sobre os tipos de dominação que legitimam a prática supracitada sendo eles denominados como: tradicional, racional e carismática. Em relação a essa última o autor explica:

> Uma qualidade pessoal considerada extra cotidiana (na origem, magicamente condicionada, no caso tanto dos profetas quanto dos sábios curandeiros ou jurídicos, chefes de caçadores e heróis de guerra) e em virtude da qual se atribuem a uma pessoa poderes extraordinários específicos ou então se a toma como enviada de Deus, como exemplar e, portanto, como "líder". (WEBER, 2000, p. 158-159)

Nessa mesma linha, Laureano (2020) aponta as crises sociais como favorecedoras dessa dominação por implantarem subjetivamente à "crença na salvação e o líder carismático será aquele que melhor conseguir se apresentar como solução para o problema e forem reconhecidos como tal" fatores esses muito próximos dos que ascenderam Hitler ao poder (LAUREANO 2020, p. 182).

---

[4] Curso no Collège de France realizado em 1 de fevereiro de 1978. Publicado na obra A microfísica do Poder.

Legitimados por seus eleitores como uma dupla que certamente atuará em “favor das minorias” em 2020 o casal ascende ao poder e lança a sua Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida que fora criticada amplamente pela “oposição” e abraçada pelos “apoiadores” (MENDONÇA, 2019).

Em destaque no decreto pode-se observar as diretrizes para a implementação contidas no artigo 6º, composto pelo conteúdo:

> I – “**oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço**”, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;
> II - Garantir a “**viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues**” de surdos aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;
> III - Garantir, “**nas escolas ou classes bilíngues de surdos**”, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;
> IV - Priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão “**sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado**”, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020, **grifos nossos**).

A denotação para o termo diretriz é: “sentido, conduta, rumo, direção, critério, diretiva, explicação, indicação, instrução, norma, ordem, orientação, procedimento. plano, esboço, linha, traçado” (FERREIRA, 2004; FIGUEIRA, 2011). Essa denotação aponta para a compreensão de que o caminho para uma efetiva inclusão passaria pela coexistência de escolas ou classes especializadas bilíngues que ofereçam atendimento educacional especializado, e prepare a pessoa com deficiência para uma vida autônoma propiciando a participação da família no processo de decisão sobre os serviços de atendimento educacional especializado. A partir desse jogo de signos surgem as seguintes inquietações:

Existirão classes bilíngues? Criarão e manterão escolas especializadas? A escola regular não é a mesma escola regular inclusiva descrita no decreto? A família não participa das decisões e serviços ao seu parente com deficiência no âmbito educacional brasileiro? A ordem é incluir, segregar ou integrar as pessoas com deficiência?

Esse decreto encontra-se com uma ação direta de inconstitucionalidade requerida pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) em 26 de outubro de 2020, correndo em seu desfavor no Supremo Tribunal Federal (STF) tendo como relator o ministro Dias Toffoli. Ressalta-se que

dezoito importantes instituições solicitaram admissão na condição de *amici curiae*[5] sendo treze deferidas, quatro indeferidas por similaridades com instituições já aprovadas e uma tem dez dias a contar de sua publicação, para apresentar a documentação necessária para a sua admissão, evidenciando assim a legitimidade do processo e o vasto interesse social (ADI 6590-STJ, rel. min. DIAS TOFFOLI, DJ 02.06.2021).

Até que esse decreto seja revogado ele está em pleno vigor e pode incentivar e até mesmo financiar a criação, implementação, adequação de escolas especializadas, retrocedendo dessa forma o resultado de inúmeras lutas sociais em prol da inclusão ao mesmo tempo que congela os mecanismos tão duramente sensibilizados para o ato de incluir e perceber o seu semelhante (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.336).

O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Especial como "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996, s.p.), entendendo aqui o educando com deficiência como "aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial" (BRASIL, 2015, s.p.).

Dessa forma, intui-se conceituar a Educação Especial, a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado que serão adotados nesse estudo sem a pretensão de extinguir a amplitude de conceituações que a problemática sugere. A educação especial é entendida nesse texto como a modalidade de educação que reúne técnicas, habilidades, tecnologias, recursos humanos e materiais para oportunizar que um público com determinada dificuldade ultrapasse os determinismos sociais e acesse com segurança e autonomia todos os objetivos idealizados por e para qualquer cidadão e que "perpassa todas os níveis, etapa e modalidades de ensino" (BRASIL, 2020, s.p.).

Essa definição resulta da compreensão conceitual oriundas das leituras de Madruga (2021), Januzzi (2012), Mantoan (2015; 2011) Coll, Marchesi e Palacios (2004) e Mazzotta (2011). A educação inclusiva é apresentada aqui como o "acesso não discriminatório de todas as pessoas a todos os mecanismos oferecidos pela sociedade, de maneira equitativa" (MANTOAN, 2015), sem colocar um "selo que justifique esse direito" (MADRUGA, 2021). É a escola estar preparada para receber o obeso com cadeiras reforçadas para todos os (as) alunos (as) da turma, é receber o cadeirante com espaço para a sua locomoção sem que ele

[5] Entidades com interesse na causa.

dependa dos outros para isso, são avaliações com letras ampliadas para todos independente se só um tem baixa visão (MANTOAN, 2011).

É o cego caminhando livremente com o máximo de autonomia sem necessitar gritar que é cego, enfim é "uma educação para todos e todas, independentemente do sexo, identidade de gênero, raça, cor, cultura, situação de deficiência, etc." (BENDINELLI, 2021). Ou seja, uma educação que valorize a diversidade[6] existente no espaço escolar que requer a desconstrução do atual modelo de ensino permitindo que as minorias não sejam olhadas a partir de suas limitações e sim a partir de suas possibilidades (MANTOAN, 2015; BENDINELLI, 2021).

O atendimento educacional especializado é um serviço complementar/suplementar oferecido no contra turno do ensino regular que visa mitigar possíveis barreiras que impeçam o pleno desenvolvimento do educando com deficiência, e que deve ser desenvolvido a partir da parceria dos professores de sala regular e os de sala especializada sendo opcional à família (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004; BENDINELLI, 2021; BRASIL, 2008).

Em meio a esses movimentos estimulando um novo olhar sobre a educação, houve fundamentos para a implementação de uma política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sinalizando que, mesmo que todos os problemas com a Educação Especial não sejam resolvidos, a priori já se caminha nesse sentido, pois com a "garantia de matrícula, financiamento público e recursos de acessibilidade na escola comum" (MANTOAN, 2015, p. 14) o Estado pontua sua participação nessa luta.

A autora segue alertando sobre a necessidade de compromisso dos componentes indispensáveis ao espaço escolar (docentes, discentes, gestores) em apoiar coletivamente esse paradigma inclusivo[7] e parar de esperar que as mudanças sejam externas, estrangeirizadas ou institucionalizadas, pois isso descaracterizaria necessidades reais que são conhecidas por pais, docentes, colegas e pela própria pessoa com deficiência (MANTOAN, 2015).

É importante que o despertar inclusivo surja de dentro do núcleo escolar para fora. Porém, para uma redefinição da escola atual para uma escola inclusiva, é necessário passar por uma reforma mental (MANTOAN, 2015, MARCHESI 2004). Isso se dá pelo fato de

---

[6] Bendinelli, Rosanna Claudia. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Série Universitária) (p. 6). Editora Senac São Paulo. Edição do Kindle define diversidade como a identidade coletiva (nesse caso escolar) formada por diversas culturas, raças, características físicas que individualizam um ser em detrimento de outro.

[7] O paradigma é entendido neste trabalho como um conjunto de regras, normas, crenças, valores e princípios que são partilhados em um grupo em dado momento histórico e norteiam o nosso comportamento até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos que solucionar (MANTOAN, 2015, p. 21).

professores especializados temerem perder o espaço conquistado e os professores regulares estarem sempre alegando que não dominam uma atuação inclusiva de forma apropriada. Além disso, alguns segmentos sociais ainda defendem a manutenção do ensino excludente, pois mesmo sendo um número insignificante é um fator a ser observado, haja vista esse pensamento sempre girar em torno de um discurso coloquial alegando que não se domina a educação inclusiva de forma apropriada.

Para Marchesi (2004), essa visão é simplista. O autor vai além e alerta que mesmo os professores e a comunidade escolar se esforçando é preciso à junção de um "amplo conjunto de condições que tornam possíveis, para a imensa maioria dos alunos com graves problemas de aprendizagem, uma resposta satisfatória nas escolas regulares" (MARCHESI, 2004, p. 42).

Embora seja uma dúvida que já não caberia mais após décadas de estudos, decretos e declarações em favor da inclusão (MANTOAN, 2015), intenta-se elucidar a questão integração/inclusão escolar, haja vista ainda serem pautas entre os pesquisadores e torna-se importante a definição dos seguintes termos:

> A integração escolar pode ser entendida como a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas de educação especial à escola comum. Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração [...] ela prevê a inserção escolar de forma radical completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar a sala de aula do ensino regular (MANTOAN, 2015, p. 27).

A percepção de Mantoan (2015, p. 28) para a resistência em se efetivar a inclusão é que, o fato de "se trabalhar com todos os alunos sem discriminá-los ou colocá-los a parte", desequilibra a organização sistemática da educação provocando-a ao mesmo tempo em que incentiva a oferta de um ensino que englobe a todos sem perder a qualidade.

Tende-se a reduzir uma ideia original para se desviar do desafio de encarar uma mudança e o fato de não se diferenciar ainda esses termos reforça que o paradigma tradicional ainda está presente (MANTOAN, 2015) o que reforça a necessidade de questionar as práticas sociais e escolares.

Marchesi (2004) concorda com a definição de integração de Mantoan (2015) e reforça com um exemplo bem comum, que é o fato de existir um clamor em fechar as escolas especiais e levar seus equipamentos para as escolas regulares. O autor relata que essa transferência não basta, pois compreende que o atendimento em outro horário afirma a certeza de que o aluno com deficiência não aprendeu. Ademais, o autor enfatiza com esse exemplo a

necessidade de “radicalizar” a inclusão, das aulas serem pensadas para que todos, sem distinção possam aprender (MARCHESI, 2004).

Stainback e Stainback (1999) refletem sobre a rede de apoio, o trabalho em equipe e a aprendizagem cooperativa, pois defendem serem peças-chave interligadas e indispensáveis para um ensino inclusivo que beneficie todos os alunos e promova ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais preparando a todos para uma vida significativa em comunidade. Os autores destacam a necessidade de compreender que a vida social não se dá em uma cápsula e, por isso, a educação das pessoas com deficiência deve acontecer em um espaço diverso, pois acreditam que a troca possibilita a preparação do aluno para uma vida social autônoma. Importa frisar ainda que, a educação especial está dentro da educação inclusiva, mas essa abrange todos os segmentos marginalizados e buscam oferecer-lhes as mesmas condições educativas (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A valorização da diversidade e a redução das diferenças são direcionamentos presentes nas metas quatro e oito do Plano Nacional de Educação Brasileiro (BRASIL, 2014). Na meta 04 destaca-se a ideia de que a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação tenha seu acesso abrangente e que o atendimento a esse público seja inclusivo “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, s.p.).

De acordo com Mantoan (2015), Marchesi (2004), Stainback e Stainback (1999), Jannuzzi (2017), Sassaki (2001) entre outros, essa meta descreve uma situação de integração, o que para Marchesi (2004) significa muito válido, pois acredita que uma integração bem pensada e respeitada favorece a inclusão, e que a educação especial necessita do atendimento educacional especializado para a elevação de sua qualidade mesmo em um contexto inclusivo.

Para os outros autores (MANTOAN, 2015; JANUZZI, 2017; SASSAKI, 2001 e STAINBACK; STAINBACK, 1999), a referida meta vai contra as ideias inclusivas preconizadas, e ainda difere da meta 08 do PNE (2014-2024) que intenciona eliminar toda e qualquer discriminação através da ampliação da escolaridade de populações marginalizadas, igualando a escolaridade entre negros e não negros fechando assim a ideia de uma educação verdadeiramente inclusiva, pois abrangeria a diversidade humana (BRASIL, 2015).

O retrocesso mencionado a priori é evidenciado pelos discursos de poder, pois enfatizam os “privilégios” que a pessoa com deficiência teria em aceitar de bom grado ser educada em escolas especializadas ou classes especiais, apelando que “a família sabe o que é melhor para a pessoa com deficiência” e tem o “direito de escolha.” Outro destaque

excludente fica na manutenção de um Atendimento Educacional Especializado no contra turno do ensino regular, uma forma de integrar o diferente na sala de aula regular “ajustando” seu modo de “funcionar” para que seja “aceito” de fato o que lhe é previsto de direito.

Mantoan (2015; 2011) e Marchesi (2004) relatam que esse atendimento comprova a consciência coletiva da alta gestão de que o aluno com deficiência não está sendo incluído, está apenas integrado (e mal) no sistema educacional e uma sala de aula em que todos possam estar demandaria alto investimento público além do aumento no número de professores causado pela necessária redução da carga horária de trabalho possibilitando-os formações e planejamentos em tempos suficientes para modificar a realidade educacional brasileira.

A Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015, sanciona o Plano Estadual de Educação do Amazonas e tem a universalização de uma educação especial que inclua e considere a diversidade. Para isso desenvolve vinte estratégias, dentre elas destacam-se parcerias com universidade, promoção e ampliação de programas suplementares que garantam a acessibilidade, redução da quantidade de alunos por turma, a expansão de salas para o atendimento educacional especializado, a garantia de educação bilíngue entre outros. E a Resolução n. 138/2012 – CEE/AM – Estabelece normas regulamentares para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, ou seja, é o protocolo de atendimento educacional especializado.

Percebe-se aqui a intenção de manter o *status quo* da pessoa com deficiência, pois enquanto o plano pensa em ampliar o acesso, a independência e a adequação social o Plano Estadual de 2015 que, embora mais antigo ainda esteja em vigor, prevê a permanência do atendimento educacional especializado no contra turno e a forma de acentuar o estigma da deficiência como algo vexatório o que direciona a compreensão de que as formações discursivas apresentadas e endossadas pela alta gestão (ministro da educação, primeira-dama e presidente), subjetivam a população a um retrocesso histórico consentido além de fortalecer o egoísmo e a falta de empatia, fatores esses que poderão abrir espaço para o retorno a uma situação contundente de exclusão.

Todas essas discussões se esbarraram em um problema sanitário de abrangência internacional com o surgimento de um vírus em Wuhan, na China, em 31 de dezembro de 2019. Vírus esse que no início do ano de 2020 proporcionou uma explosão de infecções respiratórias graves classificado como SARS-CoV-2 (Covid-19, Coronavírus) e que até março

de 2022 ceifou mais de 655 mil vidas no Brasil (ONU, 2022) sendo classificado como uma pandemia[8].

O próximo tópico abordará o papel da universidade nas políticas da educação especial brasileira principalmente pelo fato de ser a principal fomentadora de pesquisas acadêmicas e retratar a realidade no chão da escola, não esquecendo o contexto histórico da pandemia.

3.3 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

O indivíduo não cabe sempre em uma definição. O paralelo normalidade/anormalidade deve ser considerado e discutido, pois discorre de uma série de outros fatores envolvidos. Quando um ser humano tem sua dimensão histórica ignorada ou excluída, afasta-se de sua própria identidade e colabora com a classe que detém o poder ratificando resignadamente o lugar de poder daqueles que mantêm o status quo (SASSAKI, 1999, MANTOAN, 2015).

Com o propósito de abordar as práticas educativas no cotidiano escolar com um olhar voltado também para a construção subjetiva do deficiente, fez-se necessário compreender a formação docente e o papel da Universidade na preparação adequada de profissionais visando o fortalecimento das políticas de educação especial em nosso país. Essa temática foi organizada por Bueno (2002) que selecionou mais de uma década de ações voltadas para a Educação Especial tendo como início o Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior.

Segundo Bueno (2002), o Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior foi idealizado por um conjunto de professores atuantes na área da Educação Especial e que, com o apoio da Secretaria de Educação Especial (SEE), professora Marilene Ribeiro dos Santos conseguira apoio do Ministério da Educação (MEC).

O evento contou com três encontros Nacionais e vários encontros regionais, intuindo fortalecer e promover trocas de informações, facultando a expansão da Educação Especial e formando professores e/ou pesquisadores preparados para esse feito.

No ano de 1998, houve o II Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior na cidade de Campo Grande - MS, onde foi estabelecido um levantamento de

---

[8] Hoffman, Brittes & Zanon (2020) definem pandemia como: "[...] disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.". Ver mais em: HOFFMANN, Ana Cristina Oliveira da Silva; BRITTES, Renato; ZANON, Suzana Raquel Bisognin. Ações disruptivas e inovação na era da pandemia: relato de experiência sobre o USJ no caminho da (re)invenção das práticas educativas. *In*: LACERDA, Tiago Eurico de.; TEDESCO, Anderson Luiz. **Educação em tempos de Covid-19**: desafios e possibilidades, v. 1. Curitiba: Bagai, 2020.

dados para identificar as ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelas Universidades Brasileiras. Foram elaborados e enviados os questionários de coleta de dados das 92 Instituições de Ensino Superior (IES) e obtiveram 58 respostas.

A tabela elaborada por Bueno (2002, p. 17) demonstra a instância das IES que responderam à pesquisa:

Tabela 1 - Número de IES por instância administrativa - 1998.

Instância	N°	%
Federal	27	46,6
Estadual	17	29,3
Municipal	01	1,7
Particular	13	22,4
TOTAL	58	100

Fonte: Bueno (2002).

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), não respondeu ao questionário e juntamente com as universidades federais dos Estados de Goiás e Piauí, não participaram da pesquisa (BUENO, 2002). O autor ressalta que:

> O menor número de protocolos, como era de se esperar, proveio das Regiões Norte e Centro-Oeste, mas não se pode descurar do fato de que, com exceção das Federais do Amazonas e de Goiás, todas as universidades públicas federais aí sediadas estão representadas, além do fato de que é nessas mesmas Regiões que se situa o menor número de universidades do País (BUENO, 2002, p. 27).

Considerando a grande importância da pesquisa supracitada para a compreensão da formação de professores para a educação especial, optou-se por apresentar neste trabalho as ações das universidades localizadas na Região Norte. Isso se deve ao fato do município de Humaitá - AM estar inserido geograficamente nesta região, possibilitando que o leitor deste trabalho perceba a influência da Universidade na construção de políticas para esse público.

Em 1998, as ações em prol da educação especial na região norte eram muito reduzidas e em alguns casos até inexistentes, o que ressalta a importância de se realizar pesquisas na área. A partir delas é que se começa a criar a conscientização das lacunas a serem preenchidas nessa modalidade de ensino. Desse período começa-se a desenvolver Programas de Especialização visando formar profissionais para a atuação na área, mas a qualidade ainda é fraca, pois não existiam profissionais devidamente capacitados para esse feito (BUENO, 2002).

Bueno (2002) deixa claro que se quisermos construir uma universidade comprometida devemos olhar os problemas, distorções e desajustes e enfrentá-los para que, dessa forma, possamos contribuir com o “bem-estar e com a justiça social”, papel dos pesquisadores e das universidades (BUENO, 2002, p. 110). A nulidade da universidade no que tange a sua produção acadêmica contribui para a discussão tímida acerca dessa temática fortalecendo os estigmas e o cenário excludente. Levantar a produção acadêmica regional acerca da educação especial, considerando sua complexidade e a dificuldade de muitos profissionais em entender a necessidade da convivência das diversas deficiências na escola regular contribui para uma educação que valide a inclusão social (MANTOAN, 2011).

Por inclusão social Sassaki (1999) esclarece que é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades específicas e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Enquanto isso, Mantoan (2015) valida e simplifica ainda mais essa visão, explicitando que o ato de incluir engloba não só colocar uma pessoa em sala, mas rever a forma de ensinar e aprender que a englobe, propiciando assim uma amplitude no olhar e uma gama de possibilidades para quem estiver no grupo. Dessa forma, as pessoas excluídas em parceria com a sociedade buscam resolver os problemas, encontrar soluções e se auxiliam em um processo ora dialético, ora dialógico na tentativa de minimizar os conflitos que possam existir.

Em um contexto geral, autores como Smith (2009), Januzzi (2017), Capovilla (2008), Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016) entre outros, apresentaram, detalharam e especificaram a história da educação especial desde a sua gênese, permitindo ao leitor a compreensão necessária acerca das pessoas com deficiência, público-alvo da Educação Especial, como também as dificuldades de aprendizagem, as síndromes e os transtornos, através de obras indispensáveis, para quem quer abordar a temática das deficiências, além de especificarem brilhantemente, as formas de abordagem e avaliação da aprendizagem desse público, proporcionando um riquíssimo referencial acerca do tema.

Buscou-se pesquisadores que consideraram em seus estudos as peculiaridades regionais e, ao realizar-se uma busca com o termo “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” com o corte temporal de 2015-2020, nas principais instituições do Estado do Amazonas (UFAM, IFAM, UEA) na Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações-BDTD, obtivemos dezessete resultados de pesquisas com essa temática na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sendo selecionadas para análise as que tinham mais aproximação com o objeto deste estudo, não se obteve nenhum resultado referente ao período,

na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Quadro 1 - Produção acadêmica no estado do amazonas de 2016 a 2019 por área, categoria e ano.

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	CATEGORIAS	ANO
EDUCAÇÃO	POLÍTICAS PÚBLICAS ENSINO APRENDIZAGEM	2018-2019 (3) 2018-2019(2)
PSICOLOGIA	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	2017 (3) 2019 (3)
ENGENHARIA DE SOFTWARE	ENSINO APRENDIZAGEM (SOFTWARE)	2016 (2) 2017 (2) 2018 (2)

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro dois destacam-se os trabalhos utilizados para a aproximação com a temática, frisando que, somente as pesquisas do programa de pós-graduação em Educação foram consideradas.

Quadro 2 - Pesquisas sobre educação especial e/ou educação inclusiva cadastradas na BDTD.

PROGRAMA	TÍTULO	ANO/AUTOR	TIPO DE PRODUÇÃO
EDUCAÇÃO	A educação especial no ensino superior: uma análise do contexto político da educação especial no curso de Pedagogia da UFAM	Ana Cristina Cruz Pinto-2018	TESE
	A Educação Inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas;	Luís Sérgio Castro de Almeida-2018	TESE
	Atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de educação física no contexto da educação inclusiva;	Romina Karla da Silva Michiles-2018	DISSERTAÇÃO
	A Gestão Educacional na perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Manaus;	Daniele Vieira Araújo Anunciação-2019	DISSERTAÇÃO
	Os paradigmas do ensino da matemática para surdos incluídos no ensino médio na Escola Estadual Dom Gino Malvestio na cidade de Parintins	Chayse Pinheiro Teixeira 2019	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se a escassez de produções acadêmicas registradas na BDTD, uma plataforma que se propõe a concentrar todas as pesquisas produzidas no país e tem se constituído em uma importante ferramenta para pesquisadores principalmente quando se trata uma temática que perpassa todas as modalidades de ensino principalmente em uma região que, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), possui dados consideráveis de matriculados na educação especial. Para uma melhor compreensão das informações fez-se necessária à observação dos alunos matriculados nessa modalidade no Estado do Amazonas com as informações divulgadas pelo site do INEP.

Embora houvesse uma evolução acentuada no período analisado fica evidente que grande parte dos alunos que concluía os anos finais do Ensino Fundamental não retornava à escola para dar prosseguimento a seus estudos. Essa discussão será retomada mais adiante.

Ao adentrarmos nas pesquisas realizadas na região norte com o intuito de embasar este trabalho, constata-se no repositório da Universidade Federal do Amazonas o depósito no ano de 2018 da tese intitulada A educação especial no ensino superior: uma análise do contexto político da educação especial no curso de Pedagogia da UFAM, de autoria de Ana Cristina Cruz Pinto, que analisou como os marcos político-legais da Educação especial e inclusiva estavam sendo usados nos cursos de Pedagogia da própria instituição citada. A autora delimitou a análise pelo período de 1994 a 2015, não por sentido cronológico, mas por entender que as publicações mais significativas decorrentes de suas observações foram nesse interstício (PINTO, 2018). Nesse estudo, a autora enfatiza que a importância da investigação se daria por acreditar em tese que o curso, enquanto formador de professores de base, observa todas as prerrogativas e instâncias legais as quais se remete. E, como esses mesmos marcos político-legais, preconiza a Educação especial e inclusiva que estaria sendo abordada integralmente contextualizando, dessa forma, o curso em um âmbito mais abrangente, considerando suas dimensões, econômicas e legais e sua influência na construção do Curso de Pedagogia da UFAM.

Com a identificação e a análise dessas dimensões, Pinto (2018) direciona o seu olhar em como as Políticas de Inclusão se refletem no referido curso de Pedagogia, e conclui que o fato de ter disciplinas presentes na grade do curso por si só não garante que o profissional esteja pronto para acolher a diversidade em um âmbito prático. Ademais, embora o assunto esteja incluso (confirmando sua tese) o avanço é ínfimo e a opacidade da universidade em relação a essa temática se reflete na baixa preocupação no ambiente em se adequar para a recepção equalizadora de um público que vem com uma história política recente de avanços significativos e que tem sido presente no espaço acadêmico:

> As Universidades e Faculdades estão tendo um aumento de graduandos com algum tipo de deficiência no seu espaço. Isso porque no Brasil, desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva, do Ministério da Educação-MEC, promove mudanças dos atuais sistemas educacionais inclusivos. No caso do Ensino Superior, essa política, consolidada por uma ampla legislação composta por leis, visa assegurar às pessoas com deficiência (PcD). O seu ingresso e as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades em razão da deficiência (PINTO, 2018, p. 184).

Mesmo diante da constatação dessa diversidade no espaço universitário, Pinto indaga que, se a Universidade, responsável por formar profissionais, atua parcialmente com as diferenças, não conseguindo promover uma educação inclusiva completa, como poderá oferecer esse direcionamento? Nas palavras da autora:

> Pode-se afirmar que ainda falta muito a se reconhecer e a fazer no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas quanto a Educação Especial e a Educação Inclusiva; um dos seus Projetos Pedagógicos não programou textos em relação a essas temáticas, apenas apresentando uma disciplina que contemplou a Educação Especial. Quanto ao Projeto Pedagógico de 2008, pode-se afirmar que identificamos vários aspectos de inserção de processos inclusivos, mas ainda falta muito a se reconhecer, pois algumas ações foram contempladas, o que a nosso ver torna o curso parcialmente inclusivo, contudo, deve se levar em conta, que muita coisa deixou de ser atendida. Ainda há muito que se fazer no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação para que se afirme que este seja realmente inclusivo (PINTO, 2018, p. 203).

É importante refletir o quanto ainda é necessário discutir sobre esse assunto. Discussão essa que, para Mantoan (2015), já não deveria existir, pois considera um retrocesso considerando o fato de que o paradigma da inclusão já se encontrou com o paradigma da diversidade trazendo consigo novos questionamentos, o que leva a entender que o anterior já deveria ter sido trabalhado, apreendido e superado.

Nessa mesma linha de compreensão, Luís Sérgio Castro de Almeida (2018) estudou a Educação Inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas, investigando como se dava o processo de inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, em três escolas na zona rural do município de Presidente Figueiredo no Amazonas.

A tese inicial do autor era que embora as normas e diretrizes das políticas públicas da educação especial na perspectiva da inclusão existam para transformar o real e ressignificar as ações, permanecem também as resistências, pois entendem que o ato de incluir transcende o que a lei preconiza, haja vista que em comunidades localizadas em lugares íngremes essa inclusão acontece não apenas por causa do que os documentos de base preconizam, mas porque o fator humano ainda transcende a qualquer legislação. O autor pondera o fato de que:

> Essa parcela da população são pessoas que há muito sofrem pelo preconceito de serem tratadas como anormais doentes e vitimadas pela ótica de um determinismo patológico caracterizado pelo conhecimento secularizado das ciências médicas e psicológicas. Outro aspecto diz respeito à falta de informação, por parte de uma parcela da sociedade menos esclarecida sobre o papel do Estado, quanto aos reais direitos dos cidadãos de terem uma vida digna, neste caso as pessoas com deficiência (ALMEIDA, 2018, p.130).

Segundo o autor, essa exclusão persiste em habitar no campo no que se refere às políticas públicas voltadas para a população campestre que se vê distante do alcance delas, acentuando a dificuldade de incluir por mais que se tenha boa vontade. Além da ausência das capacitações e investimentos por intermédio do Estado, nesse caso, são duas modalidades de ensino juntas, o que dificulta o acesso, pois embora tão bem elaboradas normativamente, não conseguem se estender a alguns lugares para que possam oferecer dignidade a esse povo. O autor reflete essa questão humana na seguinte reflexão:

> Talvez a palavra 'humano' não esteja significando muito, hoje em dia, o que realmente nos identifica em nossa sensibilidade e nos separa dos outros animais deste planeta. Apesar de sermos o animal que possui consciência de sua existência, e de que um dia não estaremos mais vivos neste plano de realidade material, não paramos ainda, de nos destruirmos como povo de uma mesma espécie, vitimados pela barbárie dos fundamentalismos, dos preconceitos de cor, raça, étnicos e nos espaços mais restritos, os descasos com aqueles desvalidos da sorte que vivem às margens e envoltos a pobreza e desigualdades sociais (ALMEIDA, 2018, p. 193).

Michiles (2018) confirma essa percepção quando em sua dissertação intitulada: Atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de educação física no contexto da educação inclusiva evidencia a superficialidade de seus entrevistados acerca de suas próprias práticas de ensino no que tange a uma educação nessa perspectiva. A autora afirmou que, infelizmente discurso e prática não tem se conversado resultando assim uma ação mnemônica na prática:

> A despeito das concepções, os discursos dos professores revelaram pouco ou quase nenhum conhecimento acerca da educação inclusiva e das políticas de inclusão. Suas concepções se mostraram evasivas e contraditórias ao longo das entrevistas. Em alguns momentos se diziam favoráveis, e em outros demonstravam insatisfação com a obrigatoriedade legal imposta pelas políticas de inclusão. Contudo, compreendemos que as contradições percebidas no interior de suas falas, possam ser oriundas da fragilidade na formação docente, inexperiência profissional com esses alunos bem como da falta de informações e discussões sobre a inclusão escolar no próprio local de trabalho (MICHILES, 2018, p.161).

A autora enfatiza que para iniciar uma educação especial e inclusiva de fato, é necessário que os profissionais desconstruam imagens pré-concebidas acerca da pessoa com deficiência e esse é um processo lento que deve ser insistentemente trabalhado. Pontua ainda que a baixa produção em pesquisas nessa temática só corrobora para o aumento do fosso

existente entre as políticas públicas preconizadas e sua efetivação no chão da escola (MICHELIS, 2018).

Anunciação (2019) pesquisou A Gestão Educacional na perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Manaus analisando o atendimento aos alunos da Educação Especial em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, sob a organização da Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus (SEMED), bem como as composições políticas educacionais e pedagógicas com relação às condições de incentivo para acesso e permanência dos alunos amazônicos.

A autora constatou que as escolas recebem esses alunos em observância a lei que preconiza tal ato, porém, não apresentam preparo e planejamento suficiente para uma ação definitiva nesse quesito mantendo assim escolas especializadas e classes especiais e rastros de segregação e exclusão, na contramão da utópica inclusão:

> A estrutura educacional da Semed embora tenha alguns avanços, precisa de melhorias, principalmente na formação de gestores para atuar no AEE, tendo em vista que este é um processo contínuo buscando a ressignificação e reconstrução do trabalho junto à comunidade escolar, não sendo o professor o único a ser responsabilizado por esta formação. As políticas públicas e ações das secretarias precisam dar suporte a esta formação, ou seja, a gestão é o fator primordial na interface da inclusão. Além disso, a escola inclusiva não pode ser entendida apenas como espaço de socialização e de convívio com as diferenças. É necessário o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, o que exige dos gestores conhecimentos de ações específicas e uma nova postura diante dos desafios. Portanto, desejamos que esta pesquisa possa ser útil e que suscite novos questionamentos, outras produções e desenvolvimento de ações para a continuidade dos estudos e sucesso acadêmico dos alunos (ANUNCIAÇÃO, 2019, p. 109).

Em sua pesquisa, com o tema: Os paradigmas do ensino da matemática para surdos incluídos no ensino médio na Escola Estadual Dom Gino Malvestio na cidade de Parintins, Teixeira (2019) aborda a questão da inclusão de alunos surdos no ensino de matemática no ensino médio em uma escola municipal de Parintins também reconhece a fragilidade teórica dos educadores mediante ao desafio, as incertezas e pontua a questão da necessidade de mudar o olhar que se tem em relação ao educador, pois com sua sobrecarga de trabalho não sobra tempo de pensar questões que, em alguns contextos mais amenos, seriam óbvias.

O autor relata a necessidade de um olhar mais profundo a essa questão:

> Muitos professores ainda não compreenderam a funcionalidade da sala de recursos multifuncional e nem como funciona o AEE - Atendimento Educacional Especializado. Alguns professores pensam que é a sala de recursos que tem que confeccionar os materiais didáticos para as aulas com

> os alunos com necessidades especiais[9] e que o AEE seria uma espécie de reforço escolar. Perspectivas equivocadas, pois a sala de recursos, apesar de estar munida de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, não supre a necessidade advinda dos conteúdos da proposta curricular das disciplinas, com isso à medida que os conteúdos irão sendo ministrados, o professor da sala comum precisa ver com antecedência os possíveis recursos didáticos que irá precisar para aquele conteúdo, ir até a sala de recursos se informar com o profissional do AEE, se tem esse recurso disponível, na falta desse recurso, o professor da sala comum terá que ver uma estratégia para sanar essa falta, ou confecciona o material ou pede ajuda ao profissional do AEE, se poderiam confeccionar o material (TEIXEIRA, 2019, p. 30).

O autor aborda a delicada relação do profissional da sala regular e o professor especializado que atende na sala de recursos institucional e, embora reconheça a excessiva demanda que envolve o ensino/aprendizagem da pessoa com deficiência, o mesmo observa o fato dos professores, ora despejar toda a responsabilidade de gerir a aprendizagem do aluno com deficiência ao professor especializado e ora olhar para esse professor como assistente de suas atividades com esse aluno atribuindo a ele a função de produzir/fabricar materiais pedagógicos que viabilizem o ensino do conteúdo curricular ao aluno (TEIXEIRA, 2019).

Nesse sentido, Pansini (2018) investigou a função das salas de recursos multifuncionais (SRM) no contexto da educação especial brasileira relacionando o atendimento dessa sala com as funções educativas, e concluiu que esses espaços não cumprem seu papel devido ao modelo de organização sistêmica, a formação insuficiente dos professores tanto da sala de aula regular quanto do AEE, denunciando que a implantação dessas salas não contribui para a melhora no aprendizado dos alunos com deficiência além de ter uma gama de equipamentos subutilizados, ou seja, desperdício de recursos públicos.

Conforme o exposto neste capítulo pode-se compreender que a cultura de exclusão da pessoa com deficiência está arraigada na subjetividade dos sujeitos que compõem a sociedade demonstrando aqui que, desde os primórdios da humanidade, entende-se esse público como um público inferior. A inclusão está presente nos discursos, porém não se evidencia nas práticas. As práticas estão marcadas por relatos de uma integração tímida e uma exclusão velada em contrapartida a um papel ainda pontual da universidade brasileira que, mesmo com a função de formar esses profissionais inclusivos não tem em seu sistema formador, uma atuação que demonstre, na prática, a importância da valorização desse público.

---

[9] O termo correto hoje é pessoa com deficiência.

O próximo capítulo discorre sobre o segundo momento deste estudo que trata dos caminhos utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa, situando o leitor quanto à abordagem, o método e o aporte metodológico escolhido.

4 CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS

Este estudo está embasado pelas teorizações do pensador francês Michel Foucault (1926-1984), em uma perspectiva arqueogenealógica, por entender que, dessa forma, o meio escolhido é o que melhor se encaixa ao objeto deste estudo além de englobar perfeitamente os objetivos e a abordagem apresentados. Pesquisar mediante essa abordagem significa procurar investigar uma realidade, a partir do que está explícito ou conhecido, para analisar o que está implícito, e que causa a desarmonia nessa realidade.

A expressividade da pesquisa no eixo das ciências humanas pode ser observada nas publicações e nos periódicos qualificados. Há de se levar em conta as técnicas que mais colaborem para que um acontecimento seja entendido, problematizado e transmitido com confiabilidade e compromisso. Corazza (2007, p. 113) nos diz que seria tolice pensar o problema antes de estar inserido nele, como se pode problematizar o que não se conhece ou não se tem contato? E mais, problemas só existem através de uma realidade, mas para a autora a realidade não existe logo os problemas também não, e as verdades são questionáveis. Contraditório?

> Por isso realidade não é uma coisa - uma situação, uma condição, um estado- que possa ser vista, analisada, investigada "no que realmente é"; nem existem enunciados que sejam mais adequados a esta coisa, ou que a representem de forma mais conveniente, mais pertinente. Assim, não é possível encontrar a verdade na/da realidade, ou a realidade verdadeira; bem como não existe a falsa realidade, vista e falada de determinado ângulo enganoso [..] em suma, criar um problema de pesquisa é virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias (CORAZZA, 2007, p. 113-116).

Na percepção da autora, o problema não é descoberto, ele é concebido. Essa concepção se "dá através das pequenas revoltas com o instituído e aceito do desassossego em face das verdades tramadas" (CORAZZA, 2007, p. 114) e, dessa forma, se faz necessário olhar além do que está sendo dito, mostrado e compartilhado, sendo a abordagem qualitativa uma ferramenta que melhor se adequa as pesquisas, independente do seu suporte teórico.

A pesquisa qualitativa tem sua origem nas raízes antropológicas e sociológicas, quando os pesquisadores positivistas entenderam que, só quantificar não era o suficiente para considerar as peculiaridades da existência humana e buscavam fazer uma pesquisa que ampliasse o lócus trazendo mais informações pertinentes que viabilizavam a compreensão do todo. No meio acadêmico não existe consenso na classificação da pesquisa qualitativa, por esse motivo é comum encontrarmos alguns autores que se referem a ela como pesquisa (APOLLINÁRIO, 2011; STAKE, 2011; GUERRA, 2006) ou abordagem (TRIVIÑOS, 1987;

MARCONI; LAKATOS, 2004; SEVERINO, 2016), neste estudo vamos usar o termo abordagem qualitativa por concordar com os teóricos defensores desse termo, e entender que conforme exposto por Severino (2016) não se trata de pesquisa, pois "várias metodologias de pesquisa podem adotar uma abordagem qualitativa".

Por definição e/ou conceituação de abordagem qualitativa, Severino (2016, p. 125) a compreende como um "conjunto de metodologias", envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas e Apolinário (2011) entende como uma modalidade de pesquisa na qual os dados são coletados através de interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador, o que, na concepção dos defensores do termo abordagem, só será definida como uma pesquisa no conjunto da produção concluída e com os devidos referenciais teóricos. Triviños (1987, p.120), afirma que, a abordagem qualitativa é muito difícil de ser definida e/ou conceituada pela gama de significados que podem depreender dela:

> Pelo menos existem duas dificuldades para definir o que entendemos por pesquisa qualitativa. Uma delas diz respeito a abrangência do conceito, a especificidade de sua ação, aos limites desse campo de investigação. Esse obstáculo que se apresenta para atingir uma noção, mais ou menos clara deste tipo de pesquisa não é fácil de ultrapassar. A segunda dificuldade que surge na busca de uma concepção precisa da ideia de pesquisa qualitativa, como veremos, é muito mais complexa e emerge dos suportes teóricos fundamentais que a alimentam (TRIVIÑOS,1987, p. 120).

Foucault questiona o debate acerca da melhor abordagem:

> Descrições qualitativas, narrações biográficas, demarcação, interpretação e recorte dos signos, raciocínios por analogia, dedução, estimativas estatísticas, verificações experimentais, e muitas outras formas de enunciados, eis o que se pode encontrar, no século XIX, no discurso dos médicos. Que encadeamento, que determinismo há entre uns e outros? Por que estes e não outros? Seria necessário encontrar a lei de todas essas enunciações diversas e o lugar de onde vêm. (FOUCAULT, 2008, p. 61)

E nesse contexto que o autor clarifica o porquê de não compreender a abordagem qualitativa como uma pesquisa em si, mas como uma caixa de ferramentas que com o apoio da teorização escolhida e da subjetividade do pesquisador, tem-se flexibilidade e qualidade na investigação. Marshall (2008) nos faz refletir sobre a necessidade de a pesquisa educacional ser pensada, ou melhor, repensada, além dessa discussão que, ao entender do autor, vai muito além da classificação e/ou nomenclatura, precisa ser problematizada. O autor afirma que a abordagem foucaultiana está além da discussão ideológica e polêmica acerca do impasse "qualitativo & quantitativo" e traz a questão da importância de "dar um passo atrás" para poder olhar o objeto e problematizá-lo:

> A noção de dar um passo atrás é muito importante. Dar um passo para trás é diferente da noção de desenterrar um conhecimento subjacente ou um conjunto de práticas subjacente, uma episteme, que permite as declarações serem consideradas verdadeiras ou falsas [...]é o movimento pelo qual alguém se separa do que faz de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema. (MARSHALL, 2008, p. 31).

É evidente que a problematização foucaultiana busca refazer a interação entre o indivíduo e a verdade direcionando uma série de questões a política, essa compreendida pelo filósofo como "os processos sociais, econômicos e políticos encontrados em uma amálgama de leis (leis da educação), instituições públicas (comitês de educação, escolas, universidades, etc.) curadorias, professores, pais alunos/crianças." (MARSHALL, 2008, p. 32).

Considerar o discurso é o carro chefe de suas considerações. Foucault atribui a essa maneira de estruturar o sistema ou da possibilidade de construir a realidade, de discurso. Discurso em Foucault pode ser considerado como o ato de falar, manter, transmitir e articular ideias em qualquer campo que seja, seja por fala, por gestos, tudo o que está no campo da comunicação faz parte do discurso. A partir do afastamento do que se faz e da observação reflexiva podemos "questionar significados condições e metas" (MARSHALL, 2008, p. 32) que:

> É tratar o objeto do pensamento como um problema. Um sistema de pensamentos seria uma história de problemas ou uma problematização. Envolveria o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas. Mas não se apresentaria como uma solução ou resposta. Como algo se torna um problema e ingressa no domínio do pensamento? [...] é aos elementos de práticas, a política como ele o chama, que Foucault dirige as suas questões. (MARSHALL, 2008, p. 32)

É interessante salientar que, quando se direciona as práticas, estamos automaticamente fazendo referência ao sujeito. Em seu discurso propedêutico na obra *A arqueologia do saber*, Foucault diz que:

> Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomadas de consciência. Sob formas diferentes, esse tema representou um papel constante desde o século XIX: proteger, contra todas as descentralizações, a soberania do sujeito e as figuras gêmeas da antropologia e do humanismo (FOUCAULT, 2019, p. 15).

O sujeito soberano é a atenção de todas as teorizações foucaultianas. E pelo sujeito, por suas práticas, rupturas, suas produções enunciativas, seus discursos e seus monumentos que o autor torna a problematização e a observação das descontinuidades e dos conflitos o cerne de sua pesquisa arqueológica.

4.1 DOMÍNIOS FOUCAULTIANOS

Para possibilitar melhor compreensão da arqueogenealogia enquanto ferramenta metodológica adota-se aqui os termos didáticos apresentados por Veiga-Neto (2019) que na obra Foucault e a Educação desmonta a ferramenta para esmiuçar cada detalhe da analítica que viabilizará esse estudo. Dessa forma, temos a arqueologia e a genealogia foucaultianas trabalhadas a priori separadas e depois juntas para possibilitar a apropriação do método pelo leitor.

4.1.1 A arqueologia (Ser/Saber)

A intenção da arqueologia foucaultiana dentro da inspiração arqueogenealógica é a formação do arquivo. Por arquivo Foucault (2019a, p. 154) entende um conjunto de discursos pronunciados de fato. No livro A arqueologia do Saber (2019a), o autor se situa, separa-se e corrige alguns equívocos em suas percepções conceituais publicadas nas obras anteriores e, quando rebatem as críticas sobre suas mudanças o autor enfatiza: “Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil: ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres, quando se trata de escrever (FOUCAULT, 2019a, p. 21)”.

A partir da concepção arqueológica descrita por Foucault (2019a) na obra supracitada, pretende-se considerar aqui como esse arquivo é formado e como ele pode ser descrito e servir de base para as tensões genealógicas. Importante salientar que a arqueologia não busca o começo ou o fim e muito menos a verdade absoluta do que quer que seja a arqueologia procura entender como o evento se tornou ideologicamente verdadeiro. Considerado pelos seus contemporâneos como pós-estruturalista, Foucault diz que um pós-estruturalista pensa o debate sobre a ação, o que não é o caso dele, pois ele “recoloca o debate sobre a ação” (VEIGA- NETO, 2016, p. 18).

O arquivo “é, de início, a lei do que pode ser dito” (FOUCAULT 2019a, p. 159) e permite-se aqui uma primeira tentativa de defini-lo baseando-se na ideia de que ele “serve para diagnosticar os enunciados, dissipando a ideia da linearidade e nos colocando no cerne das diferenças” (FOUCAULT, 2019a, p. 159). O arquivo é composto pela descrição das formações discursivas, análise das positividades, demarcação do campo enunciativo e consequentemente a formação do objeto (FOUCAULT, 2019a). Logo, ele é responsável pela detecção dos discursos e de sua formação histórica em um determinado campo do saber. O teórico defende que a verdade é produzida *pelo* e *no* discurso e uma série de discursos são classificados como acontecimentos discursivos (FOUCAULT, 2019a).

Nesse prisma, considera-se a inexistência da verdade discursiva, pois, a partir da mutação dos discursos, essa ideia de verdade também sofre alterações. O conceito de verdade se transforma em "jogos de verdade", pois as regras de verdadeiro ou falso do sujeito serão constituídas pelos discursos produtores de subjetividades (FOUCAULT, 2019a). Inicialmente, o autor define esses acontecimentos como:

> O campo dos acontecimentos discursivos, em compensação, é o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas: elas bem podem ser inumeráveis e podem, por sua massa, ultrapassar toda capacidade de registro, de memória, ou de leitura: elas constituem, entretanto, um conjunto finito (FOUCAULT, 2019a, p. 33).

Essa limitação se dá pelo questionamento da origem desse enunciado e do porquê de ele ser usado e não outro, da preocupação em perceber que o enunciado pode ter sido direcionado e, provavelmente foi o que não impede de tentar entender qual a intenção por trás daquele direcionamento, pois:

> Por mais banal que seja por menos importante que o imaginemos em suas consequências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2019, p. 36-37).

Em relação aos enunciados considera-se que a percepção e o conhecimento são modos de saber e orquestram o problema da arqueologia que é: "O que eu posso saber?" (VEIGA-NETO, 2016, p. 115.) que vai contribuir para a construção de um sujeito objetificado por ele mesmo, levando-o a olhar o outro a partir de si e reconhecendo-se como um domínio de saber possível e fechando o arquivo em questão (FOUCAULT, 2019a, p.53).

A partir do entendimento da formação do arquivo (sistemas enunciativos que ligam acontecimentos e coisas) que permite a organização da dispersão simultânea desses enunciados através de categorizações que os possibilitam serem definidos como um conjunto de condições existenciais de nós mesmos quando relacionada à questão da verdade (FOUCAULT, 2019a, p. 161), caminha-se para o seu segundo domínio que é jugulado pela questão saber/poder, conhecido como domínio genealógico.

4.1.2 A genealogia (ser/poder)

Quando Foucault refere-se à genealogia, ele está se referindo ao estudo da origem de um discurso que se cristalizou como verdadeiro. A genealogia vai procurar, no arquivo, elaborar a compreensão de como o enredamento de saberes, relações e produções resultaram na fabricação daquela subjetividade e a partir daí buscar compreender como o poder pode produzir saberes e constituir um sujeito que age sobre os outros, e a articulação entre ambos (VEIGA-NETO, 2016, p. 56).

Como o sujeito do saber, que tem a sua subjetividade produzida historicamente através das relações de poder que as ditam, coopera para os processos e mecanismos que os apropriam e produzem? (VEIGA-NETO, 2016, p. 56). Para tentar refletir acerca dessa problematização se faz imprescindível a ressignificação do saber adquirido na fase arqueológica, partindo do conhecimento e adentrando o campo da ação. Deixa-se o campo simbólico das línguas e signos para adentrar o campo tático composto pelas relações de força e de desenvolvimentos estratégicos:

> A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem "sentido", o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas. Nem a dialética (como lógica de contradição), nem a semiótica (como estrutura da comunicação) não poderiam dar conta do que é a inteligibilidade intrínseca dos confrontos (FOUCAULT, 2019b, p.41).

A questão da mecânica do poder não era analisada, nem sequer pensada no ambiente conflituoso da época. Foucault (2019b) pensa em uma analítica que busca a resolução dos problemas no interior de um enredo histórico antes de se chegar à ideia de constituição pelo sujeito:

> Queria ver como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. E preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. E isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 2019b, p.43).

Percebe-se que a genealogia busca aberturas no passado para entender o presente, para o filósofo ela se apresenta como uma prática de justiça. Buscar a história de aquele saber, abordando o que ficou suprimido, passou despercebido por trás do que se constitui como verdade e, por verdade, Foucault (2019b, p. 54) propõe:

> Por "verdade", entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A "verdade" está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. "Regime" da verdade. Esse regime não é simplesmente ideológico ou superestrutural; foi uma condição de formação e desenvolvimento do capitalismo. E ele que, com algumas modificações, funciona na maior parte dos países socialistas (deixo em aberto à questão da China, que não conheço).

O problema não é conscientizar ou mudar as pessoas, mas a forma em que as verdades são produzidas e, nesse contexto, o papel do intelectual é favorecer que o sujeito possa dissociar, sem ter a pretensão de totalmente, a questão do poder e da verdade; se bem que a verdade é o próprio poder (FOUCAULT, 2019b). Dessa forma, sem a pretensão de trazer novas questões, mas repensando as já colocadas, tem-se um terceiro campo de análise que tem ligação com a formação subjetiva do indivíduo e sua forma de ser-consigo. O campo arqueogenealógico que tem como eixo problematizador as tecnologias do eu e sua influência na construção do indivíduo ético.

4.1.3 A arqueogenealogia

Na arqueogenealogia foucaultiana o sujeito é, fundamentalmente, uma produção das práticas discursivas e de relações de saber-poder que o atravessam e o delimitam. Ou seja, a arqueogenealogia é a junção dos três momentos foucaultianos evidenciando que o campo da verdade ou da subjetividade do sujeito, ou ainda último momento, inicia, perpassa e encerra todas as fases (VEIGA-NETO, 2016).

Esse domínio, também conhecido como o domínio ético-político, considera os aspectos discursivos e não discursivos que juntos corroboram para a problematização e construção da subjetividade do sujeito, a partir da investigação das fases envolvidas na evidência de certas verdades (arqueogenealogia).

Ao dar voz aos sujeitos produzidos pelos regimes de verdades, Foucault (2019b) traz a reflexão sobre a forma que aquela situação se solidificou como tal, o autor não intenciona desconstruir nada; ao contrário, sua intenção é modificar o olhar acerca do acontecimento sem apontar como verdadeira ou falsa nenhuma contribuição teórica, porque para o autor, o sujeito é livre, tanto para conceber quanto para criticar, reinventar e/ou reconstruir uma visão e essa pode mudar de acordo com os interesses em pauta (FOUCAULT, 2019b, VEIGA-NETO, 2016, MARSHALL, 2018) sempre em busca da sua verdade.

Em relação à inspiração arqueogenealógica, Neves e Gregolin (2021, p.11) apresentam a seguinte contribuição:

> Esse caminho teórico-metodológico baseia-se em duas atitudes: a crítica e a genealogia. A crítica segundo Foucault (1996, pag. 69-72) liga-se aos sistemas de recobrimento dos discursos, seus princípios de reordenamento, de exclusão e de rarefação. Trata-se, portanto, de investigar os procedimentos (discursivos e não discursivos) que controlam o que se pode e se deve dizer em certo momento histórico. O segundo movimento – genealógico – propõe esquadrinhar a formação efetiva dos discursos - que é, ao mesmo tempo, dispersa, descontínua e regular - em suas relações com os saberes e os poderes (NEVES; GREGOLIN, 2021, p. 11).

Em adição aos apontamentos das autoras a crítica foucaultiana é compreendida como uma "crítica da crítica ou hipercrítica" (VEIGA-NETO, 2016, p. 24), pelo fato de ela mais perguntar do que explicar, sendo "cética e incômoda" (VEIGA-NETO, 2016, p. 24) e, desse modo, problematizadora, validando a observação das autoras.

Foucault (2014b) exemplifica a questão do sujeito e da influência do poder quando, em seu discurso propedêutico, refere-se a seu desejo pessoal (procedimento discursivo) em contrapartida ao discurso institucional (procedimento não discursivo) e problematiza com a seguinte questão: "Mas, o que há enfim de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde afinal está o perigo?" (FOUCAULT, 2014b, p.8).

Para adentrarmos a especificidade do olhar arqueogenealógico é necessário considerar, além dos discursos, os dispositivos que surgem das relações de poder e sua forma de agir sobre os sujeitos. Nesse caso, voltamos ao dispositivo disciplinar que exercia poder sobre os corpos e que foram modificando o *modus-operandi* no decorrer da história, sem, contudo, perder o foco na produção da sujeição. O poder disciplinar:

> Era todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava e distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em serie e em vigilância) e a organização, em tomo desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento etc. Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia [...] (FOUCAULT, 2005, p. 288).

Em decorrência das sucessivas mudanças nos movimentos sociais, uma nova tecnologia de controle toma forma:

> Ora, durante a segunda metade do século XVIII, eu creio que se vê aparecer algo de novo, que é outra tecnologia de poder, não disciplinar dessa feita. Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la

> implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar previa. Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque e de outro nível, está noutra escala, ter outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes. (FOUCAULT, 2005, p. 289)

Uma nova técnica composta por mecanismos de indução que procuram influenciar as práticas dos indivíduos, e esses mecanismos se flexibilizam de acordo com a sociedade, visando controlar o sujeito, trazendo-os a submissão. A essa malha de dispositivos coercitivos que acabam por envolver tudo aquilo que dizer respeito à vida humana partindo do "poder-corpo para o poder-espécie" (FOUCAULT, 2005, p. 289), o autor chama de *biopoder* e explica:

> Ao que essa nova técnica de poder não disciplinar se aplica é – diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo – a vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem-vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie. (FOUCAULT, 2005, p. 289).

É válido considerar que, para o pensamento foucaultiano, os enunciados não são originais, eles apenas não se repetem pelo fato de o sujeito não ser o mesmo. O entendimento do conceito de arqueogenealogia pode ser nomeado como análise de um dispositivo, associando a esse termo o fato de que ele rejeita veementemente o conceito de algo pronto, ou tido como verdadeiro e reforça o fato de que se deve substituir o entendimento de algo inacabável para a compreensão de apreensão de uma nova forma de conceber o que já está firmado como original (DELEUZE, 1996).

A partir desse entendimento conceitual, volta-se para a produção acadêmica que utiliza a arqueogenealogia como abordagem no sentido de direcionar e/ou contribuir para futuras pesquisas com essa abordagem. Considerando previamente as formas em que o poder vai atravessando por todos e tudo, volta-se para a questão da responsabilidade ética do pesquisador que se envolve em uma pesquisa dessa proporção, esquecer o cerceamento do seu objeto de investigação para poder entendê-lo da melhor maneira possível, sem técnicas mirabolantes, mas com o compromisso de revelar a construção daquele acontecimento com o maior cuidado possível consciente, no que tange os humanos de que, que a subjetividade do sujeito é formada simultaneamente pelas relações do mesmo com os saberes, os poderes e a ética (VEIGA-NETO, 2016, p. 82). A ética na pesquisa será abordada a seguir.

4.1.4 A ética em pesquisa nas ciências humanas

A pesquisa na área das ciências humanas requer um olhar acurado. O cuidado com o outro, a explanação em linguagem acessível, a devolutiva ao participante são o mínimo que se espera de uma pesquisa ética.

A resolução 510 de 07 de abril de 2006 afirma que a "ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural" (BRASIL, 2006, p.02) e define a pesquisa em ciências humanas e sociais no seu 2ºartigo no seu parágrafo XVI como:

> Aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolva intervenção; (BRASIL, 2006, p. 4)

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) trata na resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que a eticidade em pesquisa com seres humanos implica:

> a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
> b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
> c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
> d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária (BRASIL, 2012, p. 3).

A seguir vamos considerar as orientações éticas envolvidas na forma de olhar as pessoas com deficiência.

4.2 FOUCAULT E A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O delineamento e epistemológico aqui exposto vem trazer uma nova forma de olhar as verdades, os enunciados, as relações e sua produção. Vem questionar o campo científico e colocar certa dúvida em tudo o que se propaga, não por maldade, mas por maturidade. Compreende-se aqui o sujeito como um ser em constante movimento. Não é linear, ele é composto por construções, desconstruções, avanços e retrocessos e é assim também com o saber científico (FOUCAULT, 2019b).

O sujeito da educação especial trabalhado por Foucault está acoplado em um curso ministrado no Collège de France intitulado Os anormais, que traça a genealogia da anormalidade oriunda dos conceitos de monstros, incorrigíveis e onanistas, esclarecendo que o sujeito anormal descende desses três.

O autor explica que a normalização da diferença acontece com o surgimento da idade moderna, ou seja, é uma invenção cultural recente e, para tanto, o autor convida a acompanhar a sua linha de raciocínio demonstrando que quando se tenta incluir, ninguém garante que não haverá uma exclusão no processo. A aproximação gera conhecimento e a partir do momento que esse contato acontece, o eu não tenho poder sobre o outro, podendo resultar em aceitação ou rejeição.

Entende-se que a priori a exclusão era incentivada em decorrência do entendimento inatista. O paradigma científico da época se embasava na compreensão de que as pessoas com deficiência não tinham chance de aprendizado e por isso eram recusadas. Segundo Mazzotta (2015) e Januzzi (2017), desde a idade antiga: as pessoas com deficiência eram assassinadas por não serem vistas como úteis para a guerra; com o advento do cristianismo, elas deixam de ser assassinadas por causa da compreensão de que todas eram filhas de Deus e poderiam circular mendigando; no período da inquisição são consideradas possuídas pelo demônio e, por isso, morriam queimadas nas fogueiras; e, na Reforma protestante, eram percebidas como escolhidas por Deus para a expiação dos pecados da humanidade. A genealogia da exclusão é bem representada quando o autor descreve o ritual de expulsão social dos leprosos na idade medieval:

> Eles entravam na morte, e vocês sabem que a exclusão do leproso era regularmente acompanhada de uma espécie de cerimônia fúnebre, no curso da qual eram declarados mortos (e, por conseguinte, seus bens, transmissíveis) os indivíduos que eram declarados leprosos e que iam partir para esse mundo exterior e estrangeiro. Em suma, eram de fato práticas de exclusão, práticas de rejeição, práticas de “marginalização”, como diríamos hoje. Ora, é sob essa forma que se descreve, e a meu ver ainda hoje, a maneira como o poder se exerce sobre os loucos, sobre os doentes, sobre os criminosos, sobre os desviantes, sobre as crianças, sobre os pobres. Descrevem- se em geral os efeitos e os mecanismos de poder que se exercem sobre eles como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento; ou seja, todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão (FOUCAULT, 2001, p. 36).

Com o advento do iluminismo o sujeito outrora reprimido é libertado e as escolas são fundamentais para a fabricação desse novo sujeito, um sujeito que pensa sobre si mesmo e, por meio da maquinaria de controle (escola, currículo, avaliação, vigilância, registro e controle, entre outros) se desprende das questões divinas e compreende o poder da escolha/consequência através do livre arbítrio e, por intermédio dessa nova formatação social torna-se corpos dóceis e normalizados pela escola e pela família, saindo do ideal da homogeneidade (o diferente é um problema) e partindo para o ideal da heterogeneidade (o

igual é o problema) afunilando as trocas sociais amplas para trocas familiares dentro do núcleo (trocando de forma para se adaptar a norma) (VEIGA-NETO, 2016).

Quando se trata da diversidade, Foucault (2009b, p.196) aponta as relações de poder exercido sobre o corpo e o sequestro deles, condicionando-os:

> É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que poder ser transformado e aperfeiçoado. [...] Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.

Esse texto se destaca pelo fato de atualmente concepções ideológicas serem reproduzidas, sem qualquer reflexão, evidenciando a campo aberto a ascensão e legitimação da sociedade do controle, um espaço com conceitos pré-concebidos de forma imprudente que, por sua vez dificultam a inclusão de todos na escola. Brighente & Mesquida (2011, p. 2049) convidam-nos a refletir acerca da importância de reagir a essa docilização mesmo considerando que, uma base social disciplinar depende dessa formação e ponderando o fato de Foucault advertir sobre a positividade do controle, pois ele treina, marca e constrói a história, mas "é preciso ir além de um modelo de docilização pedagógica dos corpos dos educandos", porém será que esse discurso transcende a realidade? Até que ponto a proximidade do novo causa a exclusão? Até quando a pessoa com deficiência será podada do direito de escolher estar onde quiser? Até que ponto essa mesma pessoa pode escolher não estar onde decidiram ser bom para ela, sem consultá-la? Até que ponto o discurso de sua autonomia residirá somente em terrenos inabitáveis?

A análise dos dados acontecerá de acordo com a abordagem, ou seja, problematizará a fabricação desses corpos dóceis e úteis através da normalização das práticas buscando compreender como esse sujeito com deficiência está sendo construído, quais as suas demandas dialogando com o poder positivo e que olhará as formações discursivas a partir dos quatro eixos principais do dispositivo disciplinar apresentados por Foucault (2014, p. 133-159):

1. A distribuição dos sujeitos[10]
2. O controle das atividades
3. A organização das gêneses
4. A composição das forças

[10] Na obra de Foucault (2014) o termo utilizado é "corpos".

Os sujeitos da pesquisa são constituídos por docentes que trabalham com alunos com o diagnóstico de alguma deficiência em sala regular e os profissionais das salas especializadas. O critério de seleção foram os profissionais que aceitaram o convite para a análise. Fora enviado o convite aos profissionais que trabalhavam com pessoas com deficiência de forma direta tanto no AEE quanto na sala regular e, após trinta dias o instrumento de coleta foi fechado contando com 05 participações (três professores especializados e dois professores da sala regular.

Segundo os dados oferecidos pelas escolas nesse ano (2021) constam para atendimento especializado (as) 90 (noventa) alunos (as) com deficiências variadas que estão distribuídos para os três professores. Por preferência dos alunos uma profissional do AEE concentra mais atendimentos que os outros dois.

Apresenta-se também a questão do planejamento em nível estadual (Plano Estadual de Educação do Amazonas) e institucional (Projeto Político Pedagógico) sob a responsabilidade de duas escolas Estaduais, sinalizadas como “Escola Alfa” e “Escola Ômega”, situadas no município de Humaitá e escolhidas pelo fato de centralizarem o Atendimento Educacional Especializado de todo o município.

Sempre com o foco na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e, principalmente, em compreender o sujeito produzido pelos discursos institucionais apresentam-se três narrativas de profissionais do Atendimento Educacional Especializado, que serão identificados (as) como Luís (S1), Cibele (S2) e Helena (S3), responsáveis por atender noventa (90) alunos com deficiência, com diferentes especificidades referentes a nove escolas estaduais localizadas no município.

Os (as) professores (as) que atuam em sala regular serão identificados (as) como Kelvis (P1), Laís (P2) e, a partir das respostas deles (as) ao questionário intitulado “Procedimentos educacionais para alunos com deficiência,” disponibilizado via Google Forms, oportunamente teremos a caracterização do processo de ensino desenvolvido pelos professores nas instituições pesquisadas e a compreensão de como os professores percebe e reflete a sua atuação frente à pandemia facultando a formação do arquivo e a possibilidade da análise das formações discursivas que resultaram desse discurso.

Para finalizar, as análises que sugerem a compreensão da influência de todo essa formatação do poder sobre o sujeito com deficiência, temos a participação do André. Ele tem deficiência física, teve toda a sua trajetória escolar na Escola Alfa (única especializada de sua época) e traz a percepção dele sobre a influência da escola em sua formação enquanto

cidadão, profissional, pai de família e esposo, porém faz-se necessário primeiramente compreender os conceitos de prática pedagógica e prática educativa pelo fato de a última ter sido uma importante ferramenta no período pandêmico.

5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM HUMAITÁ

O âmbito educacional tem por eixo norteador principal a construção identitária e, para isso, se vale das técnicas que mais colaborem para que um acontecimento seja entendido, problematizado e comunicado com confiabilidade e compromisso resultando em uma aprendizagem significativa e que faculte novas possibilidades de se produzir o sujeito resultante dessa construção (CARVALHO, 2012).

As questões que nortearam a gênese dessa seção foram: Como é realizada a prática educativa que é direcionada aos estudantes com deficiência? Será que existe planejamento coletivo para que a instituição construa junto com sua comunidade as ferramentas necessárias para pensar esse processo? O que acontece no espaço escolar é inclusão ou integração? O atendimento educacional especializado é uma opção ou é obrigatório? Qual a percepção dos sujeitos em relação a sua prática?

Intuindo responder essas questões objetivou-se compreender se essas práticas educativas já existem ou se não e o que está sendo oferecido para a pessoa com deficiência, qual a contribuição dessas práticas para a inclusão educacional a partir dos bastidores da educação, dos processos de construção de um plano que pensa um sujeito que ainda vai ser inserido no dispositivo disciplinar e que já é formatado para “caber” em um padrão aceitável de normalidade (FOUCAULT, 2014; VEIGA-NETO, 2001).

No entanto, para a sociabilidade, na perspectiva da transformação e inclusão social requer-se um projeto de reeducação. Pois, se o atual projeto neoliberal conquista uma hegemonia como “regime de verdade” (FOUCAULT, 2010), fica vedada a possibilidade de superação da realidade de exclusão de grande parte da humanidade e não há como admitir a harmonia sociopolítica em situações de desigualdades (PINTO, 2014).

Em um primeiro momento desta pesquisa, nesta seção tem-se a definição e diferenciação entre prática pedagógica e prática educativa e apresenta-se a questão do planejamento em nível estadual (Plano Estadual de Educação do Amazonas) e institucional (Projeto Político Pedagógico) sob o comando de duas escolas Estaduais, sinalizadas como “escola Alfa” e “escola Ômega”, situadas no município de Humaitá, Amazonas e escolhidas pelo fato de centralizarem o Atendimento Educacional Especializado de todo o município.

Sempre com o foco na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e, principalmente, em compreender o sujeito produzido pelos discursos institucionais apresentam-se ainda três narrativas de profissionais do Atendimento Educacional Especializado, aqui identificados

como sujeito Luís (S1), Cibele (S2) e Helena (S3), responsáveis por atender noventa (90) alunos com deficiência, com diferentes especificidades referentes a nove (09) escolas estaduais localizadas no município.

Esse arcabouço teórico possibilitou a produção de um arquivo, entendido por Foucault (2019) como sistemas enunciativos que ligam acontecimentos e coisas e, da análise deste esboço, emergem eixos que viabilizam a problematização fundamentada do segundo momento que terá como principal função revelar "a verdade" ou "os jogos de verdade" (FOUCAULT, 2019a) trazendo mais indagações que respostas aos questionamentos introdutórios e evidenciando como o sujeito compreende o discurso do qual é parte indissociável.

Mesmo assim, como o assunto educação especial na perspectiva inclusiva, depende de políticas públicas, não se pode ignorar o papel do Estado. Dessa forma, o debate também remete ao conceito de Estado. Conforme Michel Foucault, o Estado configura-se como uma entidade em construção "[...] é aquilo que existe, mas também aquilo que ainda não existe de forma suficiente" (FOUCAULT, 2010, p. 28).

5.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA & PRÁTICA EDUCATIVA

A prática pedagógica e a prática educativa são práticas distintas. Franco (2012, p. 154) conceitua as práticas pedagógicas como "práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social", isto é, práticas que são construídas a partir da influência externa, que pode sugerir ou até mesmo impor segundo critérios variados o que deve ser ensinado pela escola o que resulta em um tipo de sujeito construído de acordo com as normativas em pauta e, dependendo da prática pedagógica oferecida, a prática docente pode se modificar pra melhor ou não (FRANCO, 2012).

A autora segue refletindo que nem sempre uma prática docente é pedagógica, pois, para isso ela deve ser pensada com "finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social" (FRANCO, 2012, p. 160) e não de forma mnemônica. Franco (2012) faz uma crítica contundente aos docentes que "saem de cena" se referindo aos docentes que entregam o material para o aluno (livro, artigo, entre outros) e espera que o aluno aprenda sozinho, sem sua mediação. Ela afirma que esse profissional já abdicou de sua função educativa. Enfim para que uma prática docente seja uma prática pedagógica ela tem

que se conectar com o todo, articulando as expectativas de seu público ao trabalho coletivo (FRANCO, 2012).

Quanto à prática educativa pode-se dizer, baseando-se nas significações de Franco (2012) que é um processo intencional que acontece simultaneamente dentro e fora da escola de forma objetiva e clara possibilitando a formação e humanização dos sujeitos, compreendendo assim uma formação integral que considere todas as dimensões inerentes ao ser humano.

Partindo dessa concepção de prática educativa ela deveria estar vinculada à comunidade afinal, como poderia haver essa articulação simultânea se a escola desconhece o local ao qual pertence? Charlot (2013, p. 128) consente que: "vinculada à comunidade a escola é 'nossa' e não a escola é 'deles' dos dominantes" e essa é uma percepção que legitima uma prática verdadeiramente educativa. Nesta perspectiva, a prática educativa no que tange a valorização da educação é algo tributário não somente de nosso tempo; os gregos, por exemplo, creditavam à educação função fundamental na formação humana, pois viam a educação como "[...] o princípio por meio do qual os homens conservam e transmitem a sua personalidade física e espiritual." (JEAGER, 2010, p. 3).

Na dimensão histórica, no período conhecido como clássico da humanidade, para o filósofo grego Sócrates, no que se refere à educação, o saber era o alimento da alma, "[...] o conhecimento do verdadeiro valor que determina irrevogavelmente a opção da nossa vontade." (JEAGER, 2010, p. 644). Ressaltamos, no entanto, que as influências que temos atualmente sobre prática educativa vieram aflorar a partir da modernidade.

Conforme afirma Cambi (1999), a modernidade é uma época de grandes revoluções que veio atingir muitos ambientes como: o econômico, o político, o ideológico, o social, o cultural e o pedagógico. Trata-se de "[...] um ciclo histórico que tem características profundamente diferentes do anterior, em relação ao qual ele opera ruptura consciente, manifestando estruturas substancialmente homogêneas e orgânicas." (CAMBI, 1999, p.197). Essas mudanças têm repercussões na educação. Novos modelos, valores e itinerários formativos passam a fundamentar a formação do homem moderno. As ideias racionalistas, a partir de pensadores como Descartes, Galileu e Newton terão grande repercussão sobre os processos educativos ligados ao ensino e aprendizagem. Durante séculos a perspectiva racionalista e empirista da educação irá dominar o cenário educacional.

Na contemporaneidade temos diversas correntes educacionais e pensadores que defendem a prática educacional como necessidade humana. Entre eles destaca-se aqui a contribuição de John Dewey (1979) que em sua célebre obra *Democracia e educação*,

escreve: “Vida, experiência e aprendizagem não se separam, por isso, cabe à escola, promover pela educação, a retomada contínua dos conteúdos vitais” (DEWEY, 1979, p. 227). A noção de educação para Dewey é como uma necessidade humana, para qualquer lugar e época. Dessa forma, o papel da educação era possibilitar às pessoas a oportunidade continuar aprendendo e o desenvolvimento contínuo. Para isso há necessidade de que todos os membros da sociedade vivessem de forma igualitária e democrática.

Faz-se necessário um breve retorno a Franco (2012), pois ela traz um relato que merece destaque. A autora descreve a narrativa de uma moça do interior de Minas Gerais que se muda para a capital e não consegue aprender, porque no interior não havia “postilas” e, na capital, só se ensina com esse material. A moça antes, melhor da sala se considerava “deficiente” embasada pelo ensino “moderno” da cidade grande (FRANCO, 2012).

Esse relato oferece a reflexão oportuna sobre a capacidade de uma prática que pode “fazer viver ou fazer morrer” (FOUCAULT, 2014) um indivíduo e evidencia a importância de gerir coletivamente uma práxis que ofereça a inclusão efetiva de todo e qualquer segmento social que transite pelo espaço educacional e vice-versa, mais especificamente pretende-se direcionar o olhar para inclusão da pessoa com deficiência.

Vimos na primeira seção que o Plano Estadual de Educação do Amazonas foi construído para universalizar uma educação especial e inclusiva e que considere a diversidade e a Resolução N. 138/2012 – CEE/AM é o documento que normatiza e direciona as ações para que as metas do PEE – AM sejam alcançadas.

As informações do Plano Estadual e da Resolução garantem formas distintas de alcançar a meta de oferecer, ao público Amazonense uma Educação Especial e Inclusiva equitativa e que perpasse as paredes da escola oferecendo subsídios para que o aluno permaneça e continue seus estudos e garantem a orientação aos professores em salas comuns para que a inclusão saia do papel (AMAZONAS, 2012).

O projeto político pedagógico (PPP) é um documento institucional que espera ser feito coletivamente, integrando todos os componentes do espaço escolar com a sociedade. Normalmente é feito à luz dos documentos estaduais e objetivam colaborar com o alcance das metas macro (VASCONCELLOS, 2000). O planejamento de uma forma geral é “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 2014, p. 222). Partindo do entendimento da importância do planejamento para o direcionamento das ações docentes solicitou-se os projetos de duas escolas estaduais aqui identificadas como “escola Alfa” e “escola Ômega”.

O projeto da escola Alfa foi entregue sob o aviso de “estar desatualizado”, observou-se que sua última atualização havia sido feita em 2020 e, em nenhuma página, abordava ou destacava a educação especial. A gestora apenas colocou em letras destacadas na cor vermelha, na capa, a seguinte legenda: “Precisa incluir o tópico da educação especial” (PPP, 2020). O projeto da escola Ômega não pôde ser analisado porque em algumas páginas, mencionava o nome de outra escola, localizada em outro munícipio, evidenciando que não se referia à realidade local sendo, dessa forma, descartado.

Em relação ao planejamento Libâneo (2013) diz:

> O planejamento consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e atividades a ser realizadas em razão desses objetivos. É um processo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas tendo em vista a elaboração de um plano ou projeto para a instituição. O planejamento do trabalho possibilita uma previsão de tudo o que se fará com relação aos vários aspectos da organização escolar e prioriza as atividades que necessitam de maior atenção no ano a que ele se refere. Assim podem ser distribuídas as responsabilidades a cada setor da escola e aos membros da equipe. (LIBANEO, 2013, p.405)

O planejamento de qualquer atividade é um processo necessário para um pensar/fazer coletivo que leva a sério a construção de uma sociedade justa, autônoma e solidária. Dessa forma fechamos o arquivo compreendendo nos vários sujeitos que pensaram a educação especial, incentivados pelos movimentos sociais e que contribuíram na concepção de uma política pública inclusiva mesmo respondendo as pressões sociais, reproduzindo ações que lhes são repassadas por sua gestão que, no caso aqui apresentado, não pensou de fato sobre esse atendimento e/ou modalidade de ensino.

Como ressalta Foucault (2010), a sociedade civil aparece como motor da história, o que existe de educação especial é fruto de esforços dos educadores, não tanto de políticas públicas organizadas. Mas de relações sociais, de laços entre indivíduos, que constituem para além do econômico, unidades coletivas e políticas (FOUCAULT, 2010).

5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

Humaitá é um município que completou 152 anos em 15 de maio de 2021 e tem sua origem relacionada aos ciclos econômicos da borracha na Amazônia, fatores que contribuíram para a expansão do território amazônico devido à migração e imigração de exploradores e consequentemente o surgimento de povoados, vilas e cidades, entre elas Humaitá. Os relatos dos historiadores afirmam que José Francisco Monteiro (Porto, 19 de março de 1830 —

Humaitá, 10 de outubro de 1917) [11], imigrante português vem para o Brasil apoiado por uma rede de proteção de seus pares e consegue formar um seringal em um sítio escolhido estrategicamente pois propiciava o controle total de passagem de embarcações pelo Rio Madeira (SOUZA, 2021).

Ao sítio escolhido Monteiro titula de Humaythá, inspirado em três confrontos brasileiros bem-sucedidos na Fortaleza de Humaythá na guerra do Paraguai em 1868, tornando-se seu fundador. Porém a palavra Humaythá vem do tupi-guarani e significa "Pedra-Preta" essas pedras ficavam no Rio que nomeava o Forte (SOUZA, 2021, p. 45).

O município de Humaitá fica no sul do Amazonas e conta estimativamente, com base no último censo (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com 56.144 pessoas (IBGE, 2020) sendo 11.580 matriculadas em 96 escolas públicas situadas no município de Humaitá (IBGE, 2018) e, segundo o resumo técnico do INEP (2021), as matrículas no Estado do Amazonas nas escolas inclusivas vem aumentando em contrapartida a estagnação da adesão às escolas públicas especializadas.

Humaitá tem uma instituição voltada ao público com deficiência que é a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Humaitá), aberta em 29 de dezembro de 2004, que atualmente atende em parceria com a prefeitura municipal 156 pessoas com deficiência, tanto no contra turno da escola comum quanto em tempo integral (no caso de pessoas que não frequentam escola, idosos, entre outros). Segundo o manual da Federação das APAES do Estado do Amazonas (FEAPAES-AM, 2021), a APAE se define como:

> APAE é uma associação civil, de assistência social, de caráter filantrópico, com atuação nas áreas da prevenção, educação, saúde, trabalho/ profissionalização, garantia de direitos, esporte, cultura/lazer, de estudo e pesquisa e outros, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, com duração indeterminada, tendo sede e foro no município em que estiver situada. (Feapaes, 2021, p. 8)

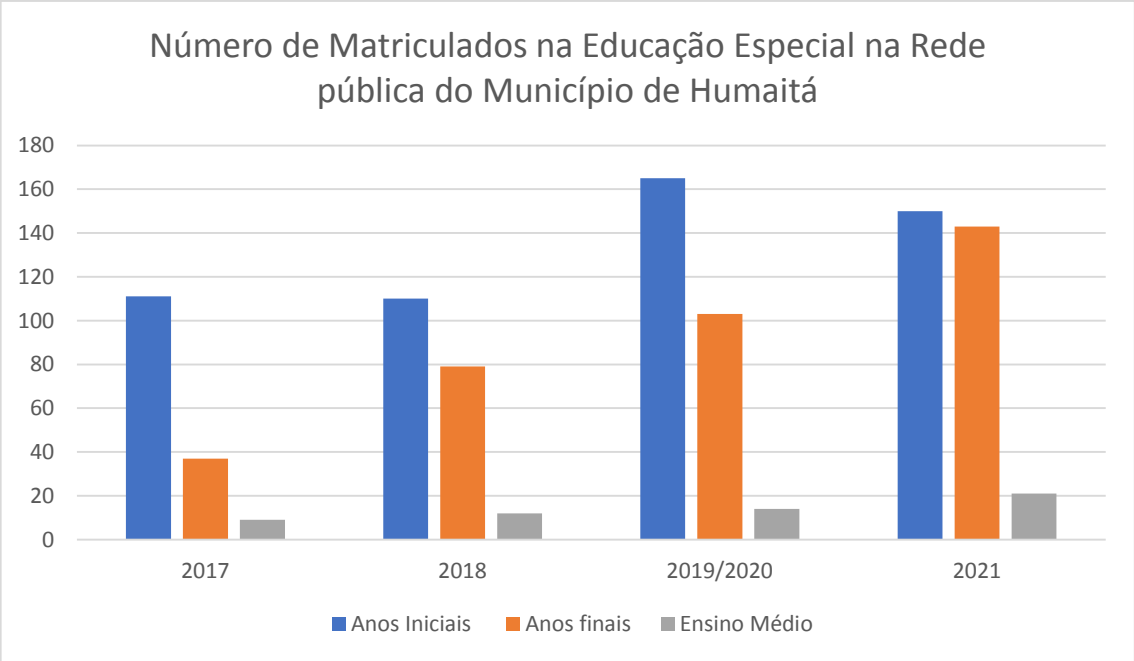
O atendimento da APAE Humaitá está mais voltado às escolas municipais, visto que as estaduais, foco desta pesquisa, tem sua própria organização de AEE. Para uma visão macro dos alunos matriculados nas escolas públicas no município de Humaitá que recebem Atendimento Educacional Especializado organizou-se o gráfico apresentado na figura 1 frisando que, pela organização educacional brasileira, as séries iniciais e as séries finais do ensino fundamental são atendidas, em sua maioria, pelo município enquanto o Ensino Médio é atendido, em sua totalidade (realidade de Humaitá-AM), pelo Estado.

[11] AFFONSO, Almino. **Comendador Monteiro: troncos e ramagens**. Manaus: Valer, 2004.

Como mencionado anteriormente, os alunos com deficiência não prosseguem nos Estudos depois que concluem o ensino fundamental e algumas questões foram levantadas. Apesar disso, os dados divulgados afirmam que o número de matriculados no ensino médio está em crescimento. Dessa forma, fez-se necessária, a partir dos dados divulgados no observatório do INEP, a adaptação das informações em gráficos intencionando compreender a forma desse crescimento.

O gráfico abaixo engloba todas as escolas públicas que têm alunos com deficiência em salas de aulas regulares e intenciona mostrar o avanço crescente, porém tímido da inserção dos alunos com deficiência no Ensino Médio, levando em conta a organização do sistema educacional brasileiro (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Quantitativo de alunos matriculados na modalidade de Educação Especial na rede pública do município de Humaitá.



Fonte: INEP.

É importante considerar que as matrículas de um ano se referem ao público do ano seguinte, como, por exemplo, os alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental que possivelmente serão os matriculados no ensino médio do ano seguinte. Como apontado anteriormente, grande parte dos alunos que saem do ensino fundamental não ingressam no Ensino Médio na rede Estadual.

Um dado que gera preocupação e/ou curiosidade. Por que esse público não prossegue seus estudos? O que acontece para que não se sintam motivados a continuar? Onde estão? O que teria acontecido? Qual o problema?

Essas e outras questões explodem a cada novo trabalho analisado, pois, segundo esses dados, nossos alunos não estão prosseguindo em seus estudos e esse fato pode minimizar as oportunidades de uma existência emancipadora e autônoma, conforme preconizadas em lei (BRASIL, 2015), e chama a atenção o olhar sempre fragmentado dessa questão, ou seja, a ausência de um olhar sobre o todo que favoreça a qualidade das partes.

Dos trinta e sete (37) alunos com deficiência matriculados nos anos finais do ensino fundamental no ano de 2017, apenas doze (12) encontram-se matriculados no ensino médio do ano seguinte. As razões podem ser muitas, mas o que desperta nossa atenção é acreditar que o motivo seria o fato de a escolaridade não ser percebida como um fator de ascensão social para esse público, porém só eles podem responder seus motivos e essa seria uma teoria para um estudo futuro.

Dos setenta e nove (79) matriculados nos anos finais do ano de 2018, catorze aparecem no Ensino Médio no compêndio 2019/2020 que, pelo motivo da pandemia tiveram seus dados acoplados enquanto seus cento e três alunos (103) que estavam nos anos finais aparecem vinte e um (21) matriculados no ano seguinte, fato esse que, além de validar a interpretação do aumento fornecida pelo INEP, chama a atenção para o fato de o ensino estar sendo oferecido remotamente, o que sugere que esse foi o fator motivador para um crescimento desse público, pois não teriam que se deslocar ou até mesmo se relacionar com outras pessoas, contando somente com um convívio virtual. Não sabemos, mas temos assunto para buscar mais respostas.

O site do INEP aponta que atualmente o município de Humaitá conta com noventa (90) alunos matriculados em duas salas de recursos sob a responsabilidade de três (3) professores (as) especializados pertencentes a nove (09) escolas estaduais, porém conforme os dados fornecidos pelos profissionais responsáveis por esse atendimento o quantitativo é noventa e seis (96), porém vamos trabalhar com os dados oficiais.

Assim passa-se para a análise dos dados obtidos na pesquisa considerando os eixos principais do dispositivo disciplinar apresentados por Foucault (2014, p.133-159) com um olhar problematizador que pondera a fabricação desses corpos dóceis e úteis através da normalização das práticas buscando compreender os bastidores constitutivos desse sujeito com deficiência e quais as suas demandas dialogando com o poder positivo.

5.2.1 A distribuição dos sujeitos

Os participantes da pesquisa são seis profissionais da Educação divididos em três professores especializados, dois profissionais regulares e um ex-aluno, agora servidor da escola Alfa, com deficiência física que teve toda a sua trajetória escolar dentro da instituição e hoje é merendeiro na escola.

O modo de captação desses sujeitos foi através de convite enviado às diretorias das escolas que por sua vez repassara aos profissionais especializados e regulares. Quando o número de participantes alcançou a meta o questionário foi fechado, resultando assim em uma escolha aleatória que mesmo assim abrangeu os professores especializados em sua totalidade. A escolha do ex-aluno e agora servidor André foi indicação dos profissionais especializados da escola Alfa. No quadro abaixo buscar-se-á traçar o perfil desse público e a forma da sua distribuição laboral, o detalhamento sobre a percepção de André, com base em sua própria trajetória se dará em um próximo momento.

Quadro 3 - Sujeitos da pesquisa.

Nome	**Função**	**Escola**	**Idade**	**Escolaridade**
Luís	Professor Especializado	ALFA	Entre 31 e 40	Especialização *Latu Sensu em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*
Cibele	Professora Especializada	ALFA	Entre 41 e 50	Especialização *Latu Sensu em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*
Helena	Professora Especializada	ÔMEGA	Entre 31 e 40	Especialização *Latu Sensu em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*
Laís	Professora Regular	ÔMEGA	Entre 31 e 40	Especialização *Latu Sensu em sua área de atuação*
Kelvis	Professor Regular	ÔMEGA	Entre 31 e 40	Especialização *Latu Sensu em sua área de atuação*
André	Ex-aluno/Servidor	ALFA	Entre 31 e 40	Ensino Médio completo

Fonte: Elaborado pela autora.

Os profissionais do AEE se organizaram de acordo com o quadro 4:

Quadro 4 - Distribuição de atendimentos por profissional especializado.[12]

Escola	Profissional	Horário de atendimento	Dias da semana	Quantidade de Atendimentos
ALFA	Luís	7h30m ás11h30m 13h30 às 16h30	Segunda a Quinta-feira	13
ALFA	Cibele	7h30m ás11h30m 13h30 às 16h30	Segunda a Quinta-feira	44
ÔMEGA	Helena	7h30m ás11h30m 13h30 às 16h30	Segunda a Quinta-feira	33

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada profissional é responsável pelo atendimento de três escolas. O atendimento é feito em grupos de alunos com a mesma deficiência e entre eles encontram-se: Autistas, deficientes intelectuais, deficientes visuais, surdos, cegos e deficientes físicos. O perfil dos profissionais está organizado conforme o instrumento de coletas de dados que buscou caracterizar o processo de ensino desenvolvido pelos professores nas instituições pesquisadas e compreender como os professores percebem e refletem sua atuação principalmente em um período tão delicado quanto o pandêmico, na sexta feira os professores planejam suas atividades. Os profissionais que atuam em sala regular estão organizados da seguinte forma:

Quadro 5 - Professores que atuam em sala regular com aluno com deficiência.

NOME	FUNÇÃO	EIXO	ATENDIMENTO INCLUSIVO	ESCOLA
Kelvis	Professor	Ciências humanas	Sim	Ômega
Laís	Professora	Ciências humanas	Sim	Ômega

Fonte: Elaborado pela autora.

Na arte das distribuições, a disciplina se vale de estratégias para que os corpos se utilizem do espaço de forma que tudo venha a contribuir na docilização dos sujeitos envolvidos. Foucault (2014) nos diz que a disciplina exige uma cerca e a define como um local “separado de todos os outros e fechados em si mesmos” (FOUCAULT, 2014, p.139), a escola já é compreendida como um local “encarcerador” (FOUCAULT, 2014, p. 139), mas é necessário que os corpos das pessoas com deficiência sejam ainda mais mitigados. Para que se consiga docilizar esses corpos é preciso conduzi-los a uma Sala de Recursos Multifuncionais

[12] Todos os nomes são fictícios em observância ao direito de livre expressão de cada colaborador.

(SRM), intuindo “conhecer, dominar e utilizar” (FOUCAULT, 2014, p. 140) esse indivíduo para que ele possa ocupar com sucesso a sua “localização funcional” (FOUCAULT, 2014, p.141) onde um único profissional especializado se incuba de formatá-lo, classifica-lo e alinha-lo de modo que ele saiba a sua posição e que seja enfim, domado ao ponto de se encaixar sem problemas na sala de aula “inclusiva”.

Mas qual a culpa do docente nisso? Seria o docente um recurso do Estado para a formatação desses corpos? Uma vítima do sistema?

5.2.2 O controle das atividades

Os profissionais pesquisados detalham uma rotina sobrecarregada afirmando terem pouco tempo para as atualizações necessárias. A partir da relação de alunos repassada por eles foram escolhidos aleatoriamente dois alunos para detalhar. Os profissionais relataram que os atendimentos educacionais especializados acontecem da seguinte forma e no seguinte espaço de tempo (Quadro 6):

Quadro 6 - Amostra de atendimentos realizados pelo AEE.

PROFESSOR(A)	**Luís**	**Cibele**	**Helena**
Nome	1. Ana 2. Marcos	1. Sofia 2. Valentim	1. Miquéias 2. Diana
Idade	1. 20 anos (EJA) 2. 16 anos	1. 17 anos 2. 16 anos	1. 15 anos 2. 16 anos
Horário de Atendimento	13h30 a 14h30	13h15min a 17h30	8h30 min às 9h30 min
Deficiência	1. Transtorno do Espectro Autista 2. Deficiência Física	1. Deficiências múltiplas (auditiva intelectual) 2. Deficiência Intelectual	1. Deficiência intelectual 2. Transtorno do Espectro Autista
Dia da Semana	1. Terça e quinta-feira 2. segunda-feira	1. Segunda e quarta-feira 2. Terça e quinta-feira	1. Segunda e quarta-feira 2.Terça e quinta-feira

Fonte: Elaborado pela autora.

O aluno Marcos, atendido pelo Luís, tem dismetria dos membros inferiores ou síndrome da perna curta, porém, tem sua cognição preservada. Embora não tenha necessidade de frequentar a sala de recursos multifuncional - SRM ele está inserido nela e com horário de atendimento reservado. Observou-se na planilha de atendimentos disponibilizada que vários alunos possuem o mesmo horário e dia da semana. Esse fato foi explicado pelos profissionais que eram os grupos com a mesma deficiência ou “deficiências aproximadas” (CIBELE, 2021) e que era a única forma para viabilizar o atendimento de modo oportuno a todos, em suas

palavras “por causa da demanda que é grande às vezes colocamos no mesmo grupo alunos com deficiência intelectual e autistas”. (CIBELE, 2021)

Em relação ao tempo de duração do atendimento a diferença registrada entre o tempo do atendimento dos alunos atendidos por Luís e Helena que registram 1 hora em contrapartida aos de Cibele que relata 4 h e15 minutos o atendimento à mesma deficiência, mesmo tendo mais atendimentos e atividades é um detalhe que atraiu a atenção da analista.

As atividades aplicadas, segundo os profissionais, em sua maioria são pesquisadas pela *internet* e adaptadas para os alunos. Os profissionais especializados foram unânimes em afirmar que os professores de sala regular não acompanham a atividades, não planejam suas aulas com eles, e que a relação entre eles não flui a contento, contestando a afirmação de um professor de sala regular que afirmam planejarem em conjunto:

> A escola Ômega tem uma sala de recursos sobre a responsabilidade e atendimento da professora Helena, onde ela orienta os professores sobre as atividades repassadas por cada disciplina. **Ela verifica junto ao professor, as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e recomendações para facilitar a compreensão e resolução das tarefas. No caso da minha disciplina, ela propõe ao professor repassar as atividades que estimulem o lúdico e prática**. (KELVIS, 2021**, grifos nossos).**

Por meio dessas “técnicas de sujeição” (FOUCAULT, 2014, p.152), a única lógica é o adestramento dos corpos para que, cada vez mais, se acostumem em desenvolver as atividades que lhes são ensinadas mnemonicamente. Foucault (2014, p. 153) exemplifica que “o corpo se tornando alvo dos novos mecanismos de poder, oferece-se a novas formas de saber” e isto fica evidente quando se observa uma tentativa de padronização de corpos evidenciada pelo atendimento coletivo.

No caso da pessoa com deficiência, seu corpo se opõe a docilização e evidencia “condições de funcionamento próprios de um organismo” (FOUCAULT, 2014, p. 153) denunciando aos observadores e as suas práticas que um corpo diferente requer técnicas de adestramento personalizadas para que produza com qualidade.

5.2.3 A organização das gêneses

A captação dos “recrutas” (FOUCAULT, 2014, p.154) se dá logo no início do ano letivo e segundo os pesquisados os pais informam durante a matrícula e a gestão já informa os profissionais do AEE. Os profissionais foram abordados no mês de outubro do ano letivo de 2021 com a pergunta: Como acontece o atendimento para alunos com deficiência? As

respostas foram organizadas no quadro 7 abaixo, respeitando a formação discursiva transcrita pelos participantes:

Quadro 7 - Respostas dos sujeitos da pesquisa acerca do atendimento aos alunos com deficiência.

Profissional	Como acontece o atendimento para alunos com deficiência?
Cibele	Na Sala de Recursos Multifuncionais realizamos a Atendimento Educacional Especializado no contra turno da escola. No cronograma de atendimento dividimos os alunos por deficiência, levando em conta a série e idade também. Assim, um dos objetivos da Sala de Recursos Multifuncionais é fazer o possível para eliminar as barreiras da exclusão garantindo a plena participação dos alunos com deficiência, TEA e com altas habilidades/ superdotação.
Helena	A nossa escola só tem dois alunos com deficiência. Os alunos das outras escolas encaminhadas para cá vem com um relatório e acompanhados pelo Pedagogo da Escola que informa o que o aluno precisa desenvolver e eu faço as adaptações necessárias.
Luís	Ocorre com a presença do professor da disciplina agendada, por exemplo, inglês, matemática e assim são utilizado recursos tecnológicos para trabalhar com o discente.
Kelvis (professor regular)	A escola Ômega tem uma sala de recursos sobre a responsabilidade e atendimento da professora Helena, onde ela orienta os professores sobre as atividades repassadas por cada disciplina. Ela verifica junto ao professor, as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e recomendações para facilitar a compreensão e resolução das tarefas. No caso da minha disciplina, ela propõe ao professor repassar as atividades que estimulem o lúdico e prática.
Laís (Professora regular)	Eu não faço atendimento a alunos com deficiência! Hum...Na verdade tem uma aluna no primeiro ano. Mas passo as atividades e ela procura a professora do atendimento especial para fazer.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foucault (2014, p. 159) exemplifica a importância da organização das gêneses para se alcançar a perspicácia ideal para poder desenvolver-se em atividades comerciais incentivados pela coroa na Era clássica através da educação oferecida pela escola de Gobelins. Para isso, as crianças selecionadas recebiam seis anos de instrução para, posteriormente, serem testados por mestres em trapaça aos aprovados o direito de erguer e manter uma loja. O autor ressalta essa tecnologia de docilização corpórea como um fator importante para que através da "continuidade e da coerção" (FOUCAULT, 2014, p. 159) o indivíduo seja caracterizado, tanto em relação a si, quanto em relação ao outro.

Nesse caso, a resposta de Cibele, no questionário eletrônico contrasta com sua narrativa em uma conversa, via chamada de vídeo, onde ela mesma revela desgaste emocional, psicológico devido à demanda de trabalho e a omissão pedagógica no que tange à organização desses atendimentos e a responsabilização do docente regular pelo aprendizado do seu aluno com deficiência evidenciando a "palavra proibida" (FOUCAULT, 2014, p. 18) ou o controle do que pode ser dito ou não através dos "rituais de restrição" (FOUCAULT, 2014, p. 18).

Foucault (2014) explica que a forma que esses rituais contribuem para o silenciamento dos corpos pesquisados:

> Desta vez, não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. (FOUCAULT, 2014, p. 35)

Essas regras foram sutilmente burladas pelos demais participantes, pois no discurso preparado (questionário eletrônico), no qual tiveram tempo de refletir em suas palavras foram emitidas formações discursivas que "satisfaria certas exigências"(FOUCAULT, 2014, p.16), porém no discurso não preparado revelavam a intencionalidade de vedar o acesso aos seus discursos a um determinado público, fato esse evidenciado pelo professor Luís que alegou em outro momento não haver parceria entre professores regulares e especializados, mas apontou uma resposta satisfatória (a quem?) no questionário.

A professora Laís levou um tempo para **lembrar-se** que tinha uma aluna com deficiência intelectual em sua turma e Kelvis descreve uma **relação exitosa** entre ele e a profissional do Atendimento Educacional Especializado na escola Ômega (**grifos meus**).

5.2.4 A composição das forças

As relações de poder que se acoplam com a pretensão de formatar o indivíduo com deficiência de modo que ele seja inserido ao sistema capitalista sem questionar sua sujeição a esse organismo tem seu ápice na junção tríplice do Estado: Institucional, profissionais da educação e na sujeição dos seus pais as sugestivas interpretações de avanços de seus filhos, quando inseridos de forma duplicada no sistema que os aprisiona (FOUCAULT, 2014).

O quadro abaixo apresenta a resposta dos professores em relação à contribuição das escolas no processo inclusivo:

Quadro 8 - Contribuição institucional no processo de inclusão das pessoas com deficiência.

PROFISSIONAL	**COMO A INSTITUIÇÃO CONTRIBUI PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?**
CIBELE	A instituição inclui os alunos com deficiência nas atividades e projetos desenvolvidos
HELENA	A instituição deixa a cargo do profissional da sala de recursos.
LUÍS	Timidamente.
KELVIS	Diagnóstico da dificuldade e encaminhado para atendimento na sala de recursos
LAÍS	Não contribui.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao papel institucional, os participantes evidenciaram, embora com algumas incoerências, que a atuação da gestão é ineficaz ou nula. Constatado esse contexto, as formações discursivas apontadas contribuem para um aprofundamento na condição educacional e funcional do ensino das pessoas com deficiência:

a) A educação da pessoa com deficiência deve ser inclusiva

Esse discurso foi reproduzido em diversas partes do mundo e ratificado no Brasil tornando-se uma regra a ser cumprida, metas a serem alcançadas, imposições a serem efetivadas. Transita entre a missão, a visão e os valores das instituições o termo inclusão, mas, o que se oferece na prática? Como se faz valer a inclusão da pessoa com deficiência se a mesa dela continua colada a do professor na sala regular? (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 125).

Como se fala de inclusão quando a escola "obriga" veladamente que os pais coloquem seus filhos com deficiência na sala de recursos no contra turno? Algo que é um direito? Como se inclui uma pessoa que é atendida em grupo em uma sala de recursos porque são três profissionais para atender 90 alunos? Como se inclui quando um docente de sala regular sequer planeja a aula com o profissional especializado?

Que sujeito essa inclusão está produzindo? É evidente que essa é uma inclusão que exclui (VEIGA-NETO, 2001, p. 155), é uma nova forma de subjugar o sujeito com deficiência que nada difere do tratamento oferecido aos leprosos da Idade Média que eram considerados mortos e expulsos do convívio validando as práticas de marginalização da sociedade que domina, ou detém o poder (FOUCAULT, 2010, p. 41).

b) O aluno com deficiência é atendido no contra turno

A cartilha de Educação Especial do Estado do Amazonas norteia toda a ação referente ao atendimento desse público. Criada com o objetivo de guiar, orientar e sanar dúvidas no âmbito conceitual e prático escolar defende que o aluno tem "a capacidade de aprender de acordo com suas aptidões e capacidades, em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão" (AMAZONAS, 2020, p. 4). O documento afirma a existência de escolas especializadas e explica que são escolas destinadas "apenas "ao público-alvo da Educação especial, entendido por:

> Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008, apud AMAZONAS, 2020).

Outro ponto que o documento faz questão de enfatizar é a diferença entre Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial ressaltando que o AEE tem por objetivo principal "complementar ou suplementar" (AMAZONAS, 2020, p. 6) a aprendizagem do aluno. O documento menciona o profissional auxiliar da vida escolar, que pode ser um acadêmico a partir do 6ºperíodo da área educacional, da saúde ou da assistência social habilitado com um curso de 80 horas em Educação Especial, não especificando esse curso (AMAZONAS, 2020, p. 7). Esse profissional articulará com os professores participando de todas as etapas, planejamentos e atendimentos que envolva o aluno sob sua responsabilidade.

Outro ponto do documento é o atendimento no contra turno ser incentivado de forma quase que obrigatória por todo o sistema, ato compreensível quando se analisa o decreto presidencial n. 7611, de 17 de novembro de 2011, nos seus artigos 4º e 5º onde reforça a necessidade de incentivar esse atendimento, provendo dupla matrícula para que possam receber incentivo financeiro da União. Dessa forma, o Estado pode apoiar as ações de aprimoramento e capacitação de todos os agentes envolvidos na formação da pessoa com deficiência (BRASIL, 2011), nesse caso as escolas transformam o direito ao atendimento na educação especializada em um dever.

Por que no contra turno? As pessoas com deficiência ainda são vistas como diferentes, anormais, não produtivas. Isso emerge uma leitura estruturada há mais de um século sobre o que é essencial para o mercado. Conforme Foucault (2010) já ressaltava, "[...] não é mais a troca, mas a concorrência que determina; não é a equivalência, mas, pelo contrário, a desigualdade" (FOUCAULT, 2010, p. 156-157). Com isso o papel do Estado e da sociedade civil precisam ser redesenhados diante das instabilidades dos mercados.

Estas duas décadas do século XXI estão marcadas por uma realidade de desconfiança e descrédito. Neste sentido, a cultura é um instrumento de identificação social e pessoal, da vida econômica e política. Para a implantação da civilização a cultura, principalmente por

meio da educação em todas as suas formas, é necessário empenho político e recursos da sociedade política, sociedade civil, do diálogo e do respeito com a diversidade cultural. A educação/ensino poderá assumir um papel fundamental nesta mudança de paradigma, com propostas diferenciadas de formação e desenvolvimento (PINTO, 2014), com ênfase para a inclusão e não discriminação de pessoas.

O que se vê com esse "incentivo" do atendimento no contra turno é a intenção de reforçar a receita em contrapartida de fomentar as "práticas de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de desconhecimento" (FOUCAULT, 2010, p. 37) reforçando "todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão" (FOUCAULT, 2010, p. 38).

c) os profissionais que atuam nas salas de recursos são capacitados para efetivar a ação inclusiva.

Essa é mais uma questão delicada. O que é capacitação? Um curso online que coloque em um papel que o sujeito estudou o tempo determinado pela lei para desenvolver atividades específicas de acordo com cada deficiência? O mesmo documento que prevê essa capacitação também menciona que esse atendimento possa ser oferecido em grupos com o mesmo tipo de deficiência (AMAZONAS, 2020, p. 9).

Para compreender melhor esse sujeito enquanto profissional foi lhe perguntado como se sentia em relação à organização e distribuição de alunos para o atendimento. Cibele, profissional da sala de recursos da escola Alfa declarou: "Na maioria das vezes esquecemos até de ir ao banheiro" já em conversa com Helena responsável por coordenar as atividades na sala de recursos da escola Ômega, via aplicativo de mensagens instantâneas teve-se a seguinte narrativa:

> Aqui são salas de recursos tipo Núcleo. O ideal seria ter, em cada escola uma sala de recursos, para o aluno não precisar se deslocar, no entanto nós só temos duas salas de recursos uma aqui na escola Ômega e outra lá na Escola Alfa e apenas três professores para atender todas as escolas estaduais no município, que é uma demanda enorme de alunos. Daí a gente faz uma divisão, os alunos que moram mais próximos e que possuem transporte são matriculados na minha sala de recursos, aqui da escola Ômega e os alunos que moram mais próximos da escola Alfa, são matriculados lá (HELENA 2021).

Cibele narra à situação das Escolas, revela o deslocamento dos alunos, a sobrecarga de trabalho sobre os responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado tendo como pano de fundo uma instituição que não pensou essa prática e cumpre o seu papel de incluir mecanicamente.

Luís relata que cada professor especializado fica com três escolas que o atendimento é feito a nove escolas e que estão subordinados a capital Manaus e que apenas nesse ano (2021) foi designada uma representante da Educação Especial para as escolas estaduais e ele acredita que melhorará a oferta, alega que não dá conta e que é muito difícil se ajustar a cada deficiência e que na prática os professores de sala regular não planejam a aula juntamente com eles e que a comunicação "não é como deveria ser". Os relatos preparados com antecipação e instantâneos destoam. No questionário aplicado on-line todos os sujeitos afirmaram que a escola a qual pertencem é inclusiva.

E aqui cabe uma indagação, por que esse profissional ainda se sente despreparado? Por que esse profissional passa insegurança quando se trata do assunto da inclusão da pessoa com deficiência? Segundo Perrenoud o profissional deve ser incentivado a pesquisar, planejar e deve refletir sobre a sua prática identificando tensões e ajustando metodologias (PERRENOUD, 2000, p. 139). Giroux (1997, p. 157) convoca o profissional da educação a se posicionar como um intelectual, no sentido de instigar, buscar, conhecer, absorver o conhecimento construído por pesquisadores universais.

Foucault (2019, p. 129) em uma conversa com Giles Deleuze, aponta e difere duas categorias de intelectuais: o universal e o específico. O universal produz leis e teorias que abrangem uma maioria, que o autor chama de massa, enquanto os específicos têm o compromisso de captar essas teorias produzidas e utilizar em seus locais de ação adaptando ou descartando o que já fora produzido, com cuidado e senso crítico, modificando o seu entorno.

c) Tempo

Segundo empecilho evidenciado sutilmente pelos discursos expostos, quando os autores analisados falam das salas lotadas, e da baixa remuneração. A questão do tempo é um assunto muito delicado. Como um pesquisador, pode apontar caminhos para um docente gerenciar seu tempo sem se colocar como acusador? De juiz? É possível ser um professor intelectual transformador e inovador com uma sala lotada, dezenas de atividades para corrigir e uma família? Perrenoud diz que o profissional deve gerir sua aprendizagem, acolher formações e participar delas. (PERRENOUD, 2000, p. 153). Foucault (2014, p. 133) nos traz a questão da importância da disciplina para a formação de corpos dóceis. O autor não vê a questão disciplinar apenas negativamente, ele nos apresenta uma disciplina que transforma que modifica. E se essa docilização dos corpos fosse para transformar um professor comum

em um grande profissional? Um profissional consciente de si e de sua influência na formação social, um profissional ciente de sua participação na construção de novas identidades?

e) Ausência ou omissão institucional

O descaso, ou a omissão da instituição em relação a subsidiar a inclusão da pessoa com deficiência é uma trama delicada. Os autores trazem no corpo de seus trabalhos que a instituição "cumpre a lei" mnemonicamente ou realizam eventos com o intuito de divulgar momentos isolados e não um cotidiano de envolvimento. Depois do ingresso das pessoas com deficiência em seu espaço, a responsabilidade maior fica a cargo do professor e, abarrotado com a questão do tempo se encontra despreparado para acolher e ensinar esse aluno de uma forma que não o estigmatize ou favoreça ainda mais o seu processo de exclusão, pois também não tem tempo de trabalhar a adaptação de sua turma, contando sempre com projetos de extensão que sejam realizados em seus espaços. Isso fica evidenciado também nos projetos pedagógicos analisados.

No caso da Escola Alfa o projeto pedagógico não refletia a Educação Especial, apenas um breve aviso na capa em caixa alta vermelho avisando sobre a necessidade de incluir essa seção enquanto o projeto da Escola Ômega estava perfeito, porém em algumas páginas constava que era de outra escola e de outro município, sendo descartado sua análise, pois não representava a realidade local.

Quem é esse profissional sobrecarregado e sufocado pelo sistema a ponto de esquecer que, de sua prática nascem outras? Quem é o docente que ainda se diz despreparado, sem tempo e, após análise dos PPPs pode-se afirmar que, sem apoio institucional?

Guerra (2011, p. 2) chama a atenção para a responsabilidade do professor em relação ao despertar de emoções negativas e/ou positivas no aluno, a autora pede cautela, pois, como se sabe, para cada ação tem-se uma reação que pode ser proveitosa ou não. Para a autora, uma pessoa que não conheça a si mesmo, não cuide de seu corpo, não cuida de si, provavelmente não terá sabedoria para ajudar o outro.

O cuidado de si pode ser entendido como o ato de observação do indivíduo para consigo mesmo e com o outros, temática que foi assunto insistentemente trabalhado na obra História da Sexualidade III- o cuidado de si, sob a autoria do filósofo francês Michel Foucault, que frisava que o cuidado consigo não é trabalhoso, ou pelo menos não deveria ser visto como tal, importante considerar que, quando Foucault fala em cuidado de si ele

intenciona mostrar que o homem é muito mais livre do que ele pensa e que ao cuidar de si "toma posse de si próprio":

Esse tempo não é vazio: ele é povoado por exercícios, por tarefas práticas, atividades diversas. Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação tão medida quanto possível das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe, mas de que convém apropriar-se ainda melhor. (FOUCAULT, 1985, p. 56)

A questão do olhar para si não é nova, ela remete a era imperial, quando só os cultos que, na sua maioria eram nobres, tinham o privilégio de desfrutar da *techne tou biou* [13]. É importante deixar claro que, no contexto atual o cuidado de si não tem o mesmo significado prático, não se refere a um ser culto, individualista e transcendental. O cuidado de si aqui significa cuidar tanto do corpo quanto da alma, pois, quando o sujeito cuida de si está se conhecendo e oportunamente conhecendo o outro, em uma troca que oportuniza uma melhoria no grupo social ao qual pertence. Seria a afetividade um fator que oportunizaria a empatia e sensibilizaria os agentes educacionais para um comprometimento ético? A instituição oferece subsídios que validem a atuação profissional, valorizando-os e motivando-os de modo a oferecerem o melhor de si?

A percepção de Mantoan (2015) para a resistência em se efetivar a inclusão é que, o fato de "se trabalhar com todos os alunos sem discriminá-los ou colocá-los a parte" (MANTOAN, 2015, p. 28) desequilibra a organização sistemática da educação provocando-a ao mesmo tempo em que incentiva a oferta de um ensino que englobe a todos sem perder a qualidade. Stainback & Stainback (1999) refletem sobre a rede de apoio, o trabalho em equipe e a aprendizagem cooperativa, pois defendem serem peças-chave interligadas e indispensáveis para um ensino inclusivo que beneficie todos os alunos e promova ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais preparando a todos para uma vida significativa em comunidade.

Os autores destacam a necessidade de compreender que a vida social não se dá em uma cápsula e, por isso, a educação das pessoas com deficiência deve acontecer em um espaço diverso, pois acreditam que a troca possibilita a preparação do aluno para uma vida social autônoma. Importa frisar ainda que a educação especial está dentro da educação inclusiva, mas essa abrange todos os segmentos marginalizados e buscam oferecer-lhes as mesmas condições educativas (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

---

[13] τέχνη του βίου- Expressão grega que significa a arte de viver. (Tradução nossa)

Nesse enredo é gestada uma prática educativa que não possui unidade e não fala a mesma língua. Surgem vozes que tentam “enfeitar” algo inexistente, mas que se traem quando aprofundadas as questões que conversam com suas práticas. A prática docente “sem ligação com o todo, perde o sentido” (FRANCO, 2012, p. 163). A autora deixou no começo dessa seção o alerta acerca das práticas docentes desvinculadas das práticas pedagógicas (FRANCO, 2012, p.162) sendo o resultado algo vazio e desajustado e que não conversa com a prática educativa enquanto processo intencional formador e humanizador de sujeitos.

Vamos conhecer André, aluno com deficiência que estudou a vida inteira na escola onde hoje ele trabalha. Ele foi entrevistado via Google Meet e além de narrar sua trajetória consegue olhar criticamente para a educação que lhe fora oferecida.

5.2.5 A percepção das práticas educativas pela pessoa com deficiência

André é um homem de 40 anos, casado há três anos, pai de um menino nascido em março de 2021, funcionário público na função de merendeiro da escola Alfa, onde estudou até terminar o ensino médio. Em relação ao ensino, André diz que sempre foi protegido pelos professores, se sentia amado, e nunca teve problemas em sua vida escolar, relata com bom humor que ele era muito bagunceiro e nunca se sentiu ou percebeu qualquer depreciação ou exclusão por ter deficiência física. Sua deficiência física atinge o lado direito de seu corpo e consiste em uma paralisia no membro superior e dismetria. Porém quando analisa a função da escola em sua vida atualmente sua percepção é que:

> Precisamos ser educados e não protegidos. Precisamos adquirir senso crítico, consciência coletiva para somarmos com a sociedade e ajudar nossos semelhantes a encontrarem o seu lugar, a lutarem pelos seus direitos e se reconhecerem enquanto parte de uma diversidade. A escola foi muito boa, mas tive choque com a realidade. Não vivemos em uma bolha. A sociedade não alivia ou te favorece porque você tem deficiência. (ANDRÉ, 2021)

André relata que sempre trabalhou, tendo como principal referência o trabalho de recepcionista do Tribunal Regional Eleitoral de Rondônia (TRE-RO) onde desenvolveu suas atividades laborais com vínculo a uma empresa terceirizada. E sobre sua inserção no mercado de trabalho ele diz que é importante a autonomia da pessoa com deficiência e deixa um alerta sobre o espaço que a família deve dar:

> Eu gostaria de dizer que as pessoas não se envergonhem de seus filhos, mas que apoiem eles para que tenham um futuro digno e que os ajude a correr atrás dos seus sonhos por mais que a pessoa tenha deficiência ela não é incapacitada. Ela pode trabalhar, se casar, constituir família e o que quiser. Infelizmente a maioria das famílias acabam bloqueando o desenvolvimento das pessoas com deficiência por medo de que eles percam aquele salário-mínimo garantido e acabam por contribuírem para que a pessoa com deficiência tenha uma existência sem sentido, medíocre e vazia. (ANDRÉ, 2021)

André foi reprovado em um concurso público no ano de 2014 nas vagas destinadas às pessoas com deficiência. André concorreu, foi aprovado na prova objetiva e na prova prática foi avaliado nos quesitos: Postura e apresentação adequadas, conhecimentos técnicos, tempo de execução e produção final conseguindo 65 dos 100 pontos da prova, tendo zerado no quesito tempo e, por esse motivo, ter sido reprovado. (FGV, 2014)

Mesmo sendo declarado incapaz de desenvolver a função, André luta pelo seu direito de trabalhar a oito anos e foi empossado em junho de 2021 por decisão judicial. Atualmente, o processo corre em segunda instância no Tribunal de Justiça do Amazonas (TJAM) tendo o estado do Amazonas como apelante, declarando a incapacidade laboral do apelado e, em contrapartida, André que enquanto apelado reflete que “se a pessoa com deficiência não pode trabalhar, porque colocaram as vagas no edital?” (ANDRÉ, 2021).

O referido edital é n° 03 de 13 de junho de 2014 que traz em suas disposições preliminares:

> O Concurso Público regido por este Edital, pelos diplomas legais e regulamentares, seus anexos e posteriores retificações, caso existam, visa ao preenchimento de 768 (setecentas e sessenta e oito) vagas para o cargo de Merendeiro, respeitando o percentual mínimo de **10% (dez por cento) a candidatos com deficiência**, nos termos do inciso VIII do artigo 37 da Constituição Federal, no artigo 37 do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, e no artigo 28 do Decreto Estadual nº 30.487, de 16 de setembro de 2010, e suas alterações, e será executado sob a responsabilidade da Fundação Getúlio Vargas, doravante denominada FGV. (AMAZONAS, 2014, p. 1, grifos nossos).

Ao se analisar o resultado, a pergunta que fica é como alguém que teve sua condição como fator de inserção na vaga, foi eliminado por levar mais tempo para executar a atividade? No trabalho desde junho (2021), ele ainda não teve nenhuma adequação para executar sua função, o mesmo local que o protegeu hoje o trata como inexistente, se sente desamparado institucionalmente, mas agradece ao seu deus pelo fato de ter um colega de trabalho que o

ajuda com suas limitações. Ele não pede em demasia. André só quer se tornar um invisível[14] para garantir em paz o seu sustento.

Em relação a esse jogo de "honra (enquanto aluno) e vergonha (enquanto servidor)" no sentido de que aquilo que é vergonhoso é o que "se opõe ao que era' considerado bom e belo (FOUCAULT, 2001, p. 181) vê-se, na fase estudantil de André as tecnologias positivas de poder em ação. Ou seja, 'um poder que fabrica um poder que observa um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos" (FOUCAULT, 2010b, p.41) fazendo o caminho inverso transformando-se em um poder negativo, um poder de invisibilidade, "de rejeição, de exclusão" (FOUCAULT, 2010b, p. 41).

Acerca das características basilares para um ensino que promova uma aprendizagem escolar pautada em princípios éticos que priorizem a preparação das crianças para a vida em sociedade a escola cumpriu seu papel (LIBANEO, 1994). A afetividade é um fator importante para a aprendizagem e esse papel fica evidenciado através da criticidade de André que, apesar de todas as dificuldades relatadas têm consciência de seu papel enquanto cidadão e luta para fazer valer os seus direitos.

[14] Invisível se refere a invisibilidade simbólica trazida por Fernando Braga da Costa (2004) em sua obra Homens Invisíveis: Relatos de uma humilhação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da inquietação sobre saber como estão sendo desenvolvidas as práticas educativas para os discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, principalmente no período de pandemia, e qual o suporte disponibilizado para o professor, formulou-se alguns questionamentos direcionadores objetivando analisar essas práticas.

A questão histórica evidenciou as mudanças de paradigmas revelando que atualmente encontramo-nos na transição entre uma educação integradora para uma inclusiva, fato esse debatido e contestado por diversas produções acadêmicas recentes que são assertivas em dizer que permanecem ainda ativos todos os paradigmas referentes à educação das pessoas com deficiência. Sendo eles exclusivos, segregadores, integradores e inclusivos e sua presença dependerá do local em que essa escola está inserida (interior ou capital).

A responsabilidade do atendimento educacional especializado recai para os profissionais das salas de recursos que, organizam, planejam e executam suas ações embasados unicamente por uma cartilha pensada por educadores situados na capital. Esses pensadores concebem de forma igualitária o público da educação especial como “as pessoas com deficiência” sem refletir nas outras dimensões que formam o “sujeito com deficiência” considerando o indivíduo antes da sua deficiência e toda as suas peculiaridades para que possa transformar a educação igualitária em equalizadora.

Na análise dos dados obtidos no arquivo, foram observadas as fragmentações discursivas emitidas pelos documentos que embasam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a contradição presente entre os discursos formais e informais dos sujeitos contactados nesse estudo.

Introdutoriamente foram pensadas as seguintes questões: Como é gestada a prática educativa que é dispensada aos estudantes com deficiência? Será que existe planejamento coletivo para que a instituição construa junto com sua comunidade as ferramentas necessárias para pensar esse processo? O que acontece no espaço escolar é inclusão ou integração? O atendimento educacional especializado é uma opção ou é obrigatório? Qual a percepção dos sujeitos em relação a sua prática?

A prática educativa é embasada em conformidade com os discursos presentes em documentos regionais, nacionais e internacionais e reproduzida pelo menos em tese observando cada ponto. O planejamento coletivo é inexistente e, consequentemente esse

processo não é pensado sistematicamente, ele conta com replicações não críticas em um fazer bem-intencionado, porém insuficiente.

O espaço escolar analisado está inapropriado para uma oferta inclusiva e/ou integradora, ou seja, isso não acontece. A captação de recursos em um sistema capitalista é o maior incentivo para que as escolas estaduais ainda ofereçam um atendimento, porém, deve se observar que tipo de sujeito ela está produzindo, pois, não fazendo inclusão e nem mesmo integração o que resta é a exclusão ou segregação.

O atendimento educacional especializado, segundo os sujeitos, é colocado como obrigatório, embora seja um direito adquirido o que se entende por opcional. Os alunos com deficiência de nove escolas são deslocados de sua comunidade por conta própria para receber esse atendimento no contra turno de sua aula regular nas escolas que centralizam esse atendimento.

Embora os sujeitos compreendam que fazem o seu melhor em um sistema escolar historicamente excludente, percebam que a organização desse atendimento é insatisfatória, eles ainda não demonstram clareza sobre o que é inclusão, integração e segregação o que se percebe quando sinaliza que, o que suas escolas oferecem é inclusão essa só acontece se, ao invés de compreender-se a inclusão como "uma condição de vida em luta pelo direito de se autor representar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...]" (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126) seja entendida como "definir presenças controladas em uma espécie de demarcação maciça entre dois tipos, dois grupos de população" (FOUCAULT, 2010, p. 40) a normal e a anormal.

A educação especial oferecida durante a pandemia foi paralisada, pois, seu público necessita de um atendimento especificamente direto. Os especialistas fazem seu melhor, mas com um apoio institucional tímido não conseguem pensar uma educação que acolha e envolva todos os fatores necessários e preconizados pela legislação. No sentido de apoio pedagógico das escolas que enviam seus alunos para as salas de recursos, vemos outra questão. Nas falas da professora especializada Helena, os alunos chegam com o "acompanhamento pedagógico orientando sobre os pontos que ela tem que trabalhar" (HELENA, 2021).

Lembro aqui que a escola Ômega não possui um projeto político pedagógico (PPP) válido pelos motivos supracitados (página 60) e que é difícil receber apoio coletivo em algo que não foi pensado e/ou discutido, o planejamento possibilita o acompanhamento e o controle dos resultados do trabalho, "evidenciando os erros, dificuldades, êxitos e fracassos" (LIBÂNEO et al., 2003, p. 477) em relação ao seu objeto de plano.

Por que incluir? As escolas especializadas não seriam melhores e mais confortáveis para as pessoas com deficiência? O tratamento a esse público não seria melhor? Não precisariam sofrer com rejeição e/ou *bullying*, não seria melhor?

É preciso compreender que não vivemos em uma cápsula, temos todos os dias de conviver com inúmeros desafios trazidos em grande parte pelos sistemas de informação e diferentes formas de pensamento humano, sua forma de entender a existência do outro e sua própria visão de si.

É importante que entendamos que desde a posse presidencial no dia primeiro de janeiro de 2019, o país vive um "*dejavu* religioso e moral" ligado diretamente à idade média e não devemos nos assustar se em algum futuro próximo o "*Ratio Studiorum"* [15]não acenar saudoso para a educação brasileira intuindo fazer uma visitinha.

Esse estudo revela o enfraquecimento das minorias como estratégia de dominação. Salienta ainda, a divisão das pessoas com deficiência, apontando a separação dos que podem produzir significativamente (tratáveis), ou seja, a população surda das pessoas que tem sua produtividade mais reduzida devido a outras deficiências.

Importa lembrar que esta separação fora construída historicamente e está instalada no subconsciente social. Januzzi (2018) e Mazzotta (2012) apontam o fato de a população surda ser considerada ineducável e escondida pela família e as demais deficiências serem eliminadas do meio ou em um segundo momento tratadas como pessoas com possessão demoníaca, queimados nas fogueiras, abandonados e mortos de formas cruéis.

Lentamente estamos voltando à construção desse entendimento. Os discursos de poder já enfatizam os "privilégios" que a pessoa com deficiência teria em aceitar de bom grado ser educada em escolas especializadas ou classes especiais, apelando que "a família sabe o que é melhor para a pessoa com deficiência" e tem o "direito de escolha." Outro destaque excludente fica na manutenção de um Atendimento Educacional Especializado no contra turno do ensino regular, uma forma de integrar o diferente na sala de aula regular.

Mantoan (2015; 2011) e Marchesi (2004) relatam que esse atendimento comprova a consciência coletiva da alta gestão de que o aluno com deficiência não está sendo incluído, está apenas integrado (e mal) no sistema educacional e uma sala de aula em que todos possam estar demandaria alto investimento público além do aumento no número de professores

[15] Documento que regulava toda a atividade escolar dos jesuítas. Para saber mais: FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

causado pela necessária redução da carga horária de trabalho possibilitando-os formações e planejamentos em tempos suficientes para modificar a realidade educacional brasileira.

Foi apresentada aqui a atuação docente em contrapartida aos projetos políticos pedagógicos de duas escolas oportunizando discorrer sobre o papel da instituição buscando possíveis hipóteses para considerar a questão: Por qual motivo é tão difícil oferecer uma educação que realmente inclua a pessoa com deficiência no âmbito escolar? Talvez por não querer se indispor com os colegas, alguns profissionais acabam por sucumbir ao descaso, talvez!? Porém, o fato de algumas escolas estarem despreparadas para subsidiar o professor, por si só, não deve ser contado como um descaso total com a educação oferecida à pessoa com deficiência, pois isso significaria desvalorizar o empenho daqueles que buscam mais informação, se empenham em, com as ferramentas que tem resistir à tentação de desistir dia após dia. É preciso ter cautela, mas também é necessário se posicionar enquanto pesquisador, professor, profissional, cobrando da escola enquanto detentora de poder que ela faça, no mínimo, a sua parte.

Isso pode significar guerra, falta de oportunidades no trabalho, portas fechadas, anonimato. Mas, para tantas pessoas que tem, na educação uma esperança de emancipação, pode significar vida. Então, por elas, mesmo sendo difícil, vamos tentar provocar o desconforto para que dele surjam oportunidades. O texto também aborda a importância do cuidado de si, o que parece um pouco utópico visto que os profissionais sempre batem na tecla “falta de tempo”, mas que corrobora para o entendimento de que, quando cuido de mim, estou cuidando do outro.

É importante salientar que, quando se fala dos problemas da escola, aqui é com o intuito de pensar, junto com outros pesquisadores formas de amenização. O que esse estudo arqueogenealógico, que se vale de um olhar diferenciado no sentido de compreender a formação do sujeito em análise deixa evidente é que, a inclusão da pessoa com deficiência, pelo menos no âmbito do município de Humaitá-AM, ainda não acontece e o que o Estado oferece é uma tímida integração.

Pode-se, enquanto profissionais da educação, cruzar os braços e torcer para que a segregação esteja de volta, afinal não temos deficiência mesmo. Isto é manter um estado de indiferença. No entanto, ressaltamos que a bandeira da inclusão, no caso da Educação Especial, não é das pessoas com deficiência, ela é do ser humano.

7 REFERÊNCIAS

AFFONSO, A. **Comendador Monteiro**: troncos e ramagens. Manaus: Valer, 2004.

ALMEIDA, L. S. C. **Educação Inclusiva no campo**: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6502 Acesso em: 05 abr. 2021.

AMAZONAS. Assembleia Legislativa. **Plano Estadual de Educação**. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/8637/8637_texto_integral.pdf#:~:text=Universalizar%20at%C3%A9%202016%20o%20atendimento,no%20Ensino%20M%C3%A9dio%20para%2070%25. Acesso em: 27 jun. 2021.

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Coordenação de Educação Especial. **Cartilha da Educação Especial**. Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/CARTILHA-DA-EDUCAcaO-ESPECIAL_021_compressed.pdf Acesso em: 23 jun. 2021.

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 138,** de 16 de outubro de 2012. Manaus, 2012.

AMAZONAS, Secretaria de Educação e Cultura. Projeto Político Pedagógico. **Escola Alfa.** S.l., 2019.

AMAZONAS, Secretaria de Educação e Cultura. Projeto Político Pedagógico. **Escola Ômega.** S.l., 2021.

AMAZONAS, Secretaria de Educação e Cultura. **Edital** n° 03 de 13 de junho de 2014. Disponível em: https://conhecimento.fgv.br/sites/default/files/concursos/edital_seducam_nivel_fundamental_2014_08_08.pdf Acesso em: 23 nov. 2021.

AMPID. Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência. **Convenções e Declarações da ONU sobre a Pessoa com Deficiência**. Disponível em: https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/ Acesso em: 15 abr. 2021.

ANUNCIAÇÃO, D. V. A. **A Gestão Educacional na perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Manaus**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2019. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7846 Acesso em: 20 abr. 2021.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295 p.

BENDINELLI, R. C. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva** (Série Universitária). São Paulo: Editora Senac São Paulo. 2021 (Edição do Kindle)

BOLSONARO. Michelle. Michelle Bolsonaro faz discurso em Libras no parlatório do Palácio do Planalto. **G1.com**, Brasília, 01 jan. 2019. Disponível em:

https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/01/michelle-bolsonaro-faz-discurso-em-libras.ghtml Acesso em: 14 set. 2021.

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

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Representação da UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1998. Disponível em: https://ead.stf.jus.br/cursos/controleconstitucionalidade/files/aula3/declaracao_universal_direitos_humanos.pdf Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Guatemala.pdf Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o **i**ngresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2014-2024. Lei N° 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), **Diário Oficial da União**, Brasília 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL, Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948 Acesso em: 26 jun. 2021.

BRIGHENTE, Míriam Furlan. MESQUIDA, Peri. Michel Foucault: Corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4342_2638.pdf Acesso em 13 de setembro de 2021,

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2002. 136 p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002309.pdf Acesso em: 25 out. 2021.

CAMBI, F. **História da educação**. São Paulo: Ed. UNESP (FEU), 1999.

CANADÁ. **Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva**". Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-declaracao-internacional-de-montreal-inclusao/ Acesso em: 27 jun. 2021.

CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. *In*: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F.; MONTIEL, J. (org.). **Transtornos de aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2008. p. 151-164.

CARVALHO, Mauro Giffoni. A construção das identidades no espaço escolar. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227, jul. 2012. ISSN 1982-9949. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2161/2521.Acesso em: 26 jun. 2021. doi:https://doi.org/10.17058/rea.v20i1.2161.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 103-127.

CORCINI, M.; CASAGRANDE, R. Educação Especial e sua Trajetória Histórico-Política: uma Abordagem por Meio de Grupos de Discussão, os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor. *In*: **Caderno PDE**. Curitiba, PR, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf Acesso em: 23 set. 2020.

DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Ed. Vega, 1996.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: **introdução à filosofia da educação**. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

EQUADOR. **Declaração de Kito**. Quito, 2011. Disponível em; https://teleiberoamerica.com/aitt/DeclaracionPortugues.pdf Acesso em: 27 jun. 2021.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 12 out. 2021.

ESPANHA, **Declaração de Madri**. Madrid, 2002. Disponível em: https://teleiberoamerica.com/aitt/DeclaracionPortugues.pdf Acesso em: 27 jun. 2021.

FARIAS, N; BUCHALLA, C. M. **A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde**: conceitos, usos e perspectivas. *Revista brasileira de epidemiologia*, v. *8, n.* 2, p. 187-193, 2005. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbepid/a/grJnXGSLJSrbRhm7ykGcCYQ/?lang=pt Acesso em: 27 jun. 2021.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.

FIGUEIRA, H., et al. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/ Acesso em: 15 abr. 2021.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva**? São Paulo: Editora Brasiliense, 2021. Edição do Kindle. (Coleção Primeiros Passos)

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 9. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** 9ºed. Trad. Roberto Machado. Paz & Terra. Rio de Janeiro, 2008.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Tradução de Fenando Baeta Neves. Forense universitária. Rio de Janeiro, 2019.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez Editores, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GONÇALVES, J.; PEIXOTO, M. A. **O menino selvagem**: Estudo de caso de uma criança selvagem retratado no filme "O menino selvagem" de François Truffaut. 2001. 104 p. Disponível em: https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/cinema/dossier/meninoselvagem.pdf Acesso em: 05 out. 2021.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. São João do Estoril: Princípia, 2006.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011.

HOFFMANN, A. C. O. S.; BRITTES, R.; ZANON, S. R. B. Ações disruptivas e inovação na era da pandemia: relato de experiência sobre o USJ no caminho da (re)invenção das práticas educativas. *In*: LACERDA, T. E; TEDESCO, A. L. **Educação em tempos de Covid-19**: desafios e possibilidades, v. 1. Curitiba: Bagai, 2020.

IBGE. **Censo Demográfico 2010** - Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm Acesso em: 28 jun. 2021.

INDIA. **Declaração de Kochi**. Kochi, 2003. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_de_kochi_de_31_01_2003.pdf Acesso em: 27 jun. 2021.

INGLATERRA. **Declaração de Manchester**. Manchester, 2000. Disponível em: https://teleiberoamerica.com/aitt/DeclaracionPortugues.pdf Acesso em 27 de junho de 21.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP. Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. 243 p. (Coleção educação contemporânea).

JAPÃO. **Declaração de Sapporo**. Sapporo, 2002. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_sapporo_de_2002.pdf Acesso em: 27 jun. 2021.

KARLINS, M.; SHAFER, J. **Manual de Persuasão do FBI**. São Paulo: Universo dos Livros Editora, 2019.

LAUREANO, R. A dominação carismática em regimes democráticos. **Política & Sociedade**, v. 19, n. 45, p. 178-204, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/74256 Acesso em: 20 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério)

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C. A integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação de professores: a contribuição da teoria do ensino de Vasili Davidov. **Didácticas Específicas**, v. 10, p. 5-37, 2014.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e Direitos Humanos**. Pinheiros: Saraiva Educação SA. 2021 (Edições Kindle)

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: Caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas. *In*: MANTOAN, MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

MARCHESI, Á. Da Linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, C. MARCHESI, Á; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MARHALL, J. D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. (org.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 6. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

MENDONÇA, H. Discurso inédito de Michelle Bolsonaro na posse abre portas para protagonismo no Governo. **El País**, 02 jan. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/01/politica/1546361496_407537.html Acesso em: 14 set. 2021.

MICHILES, R. K. S. **Atividades lúdicas na prática pedagógica dos professores de Educação Física no contexto da Educação Inclusiva.** 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6359 Acesso em: 05 abr. 2021.

NEVES, I. S.; GREGOLIN, M. R. A Arqueogenealogia Foucaultiana como lente para a análise do Governo da Língua Portuguesa no Brasil: continuidades e disrupções. **Revista Moara/Estudos Linguísticos**, v. 2, n. 57, jan./jul. 2021.

OEA - **Organização dos Estados Americanos. Declaração de Guatemala**. 1999. Disponível em: https://teleiberoamerica.com/aitt/DeclaracionPortugues.pdf Acesso em: 27 jun. 2021.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades**. S.l., 1989.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. S.l., 2001.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. Disponível em: https://news.un.org/pt/ Acesso em: 19 abr. 2021.

PALACIOS, A. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Cermi, 2008. Disponível em: https://wwermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf Acesso em: 03 out. 2021.

PANSINI, F. **Salas de recursos multifuncionais no Brasil**: para quê e para quem? 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Artmed Editora, 2000.

PINTO, A. C. C. **A educação especial no ensino superior**: uma análise do contexto político da educação especial no curso de Pedagogia da UFAM. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6950 Acesso em: 05 abr. 2021.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtorno de Aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial**: ensinar em tempos de Inclusão. 5. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

SOUZA, José Maria Viana de. **Humaythá:** 152 anos de História. São Paulo. Datapress. 2021.

STAINBACK, S. B. E.; STAINBACK, W. C. **Inclusão**: Um guia para educadores. Baltimore: Publicação Paul H Brookes, 1999.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STF - Supremo Tribunal Federal. **ADI: 6590 DF 0106743-47.2020.1.00.0000**. Relator: DIAS TOFFOLI, Data de Julgamento: 21/12/2020, Tribunal Pleno, Data de Publicação: 12/02/2021. Disponível em: https://jurisprudencia.s3.amazonaws.com/STF/attachments/STF_ADI_6590_fdbe9.pdf?AWSAccessKeyId=AKIARMMD5JEAO67SMCVA&Expires=1624771473&Signature=gVoiNYVmQWXwmzhB3alz4YYc3rU%3D Acesso em: 26 abr. 2021.

TAILÂNDIA. Declaração de Jomtien. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.pdf Acesso em: 27 out. 2021.

TEIXEIRA, P. C. **Os paradigmas do ensino da matemática para surdos incluídos no ensino médio na Escola Estadual Dom Gino Malvestio na cidade de Parintins**. 2019. 74 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7615 Acesso em: 21 jun. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSE - Tribunal Superior Eleitoral. **Eleições 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018 Acesso em: 26 set. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 5 - 9 mar. 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990 Acesso em: 20 jun. 2021.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertard, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: **Revista Verve, nº20.** Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886 Acesso em 30 de setembro de 2021.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

XAVIER, A. I. (et. al.). **A organização das nações unidas**. 2007. Disponível em: https://biblioteca.isced.ac.mz/bitstream/123456789/699/1/A%20Organizacao%20das%20Nacoes%20Unidas.pdf Acesso em 15 de abril de 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Procedimentos educacionais para alunos com deficiência

Bem vind@s!
Se você acessou este link é porque foi convidado a participar de uma pesquisa que versará sobre os procedimentos educacionais para os alunos com deficiência. Esse questionário busca informações que intuem caracterizar os procedimentos educacionais realizados pelos professores que atuam nas salas de aula regulares com esses alunos e a questão da inclusão no ambiente escolar.
Na próxima aba você terá uma solicitação de consentimento para utilizar seus dados na pesquisa. Você pode concordar ou discordar. É importante que leia com atenção e, se houver dúvidas, entre em contato com a pesquisadora Rosangela (rocarvalho361@gmail.com) para esclarecê-las. É importante que você guarde uma cópia das suas respostas com você! Vamos lá?

*Obrigatório

Procedimentos educacionais para alunos com deficiência

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO E DE RESPONSABILIDADE ENTRE A PESQUISADORA E O/A PESQUISADO/A

Eu, Rosangela Carvalho da Costa, CPF:621301882-49 e RG 946231SESDEC/RO, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, convido- o(a) a participar da pesquisa de Mestrado intitulada "A educação especial em escolas estaduais no município de Humaitá-AM: um olhar sobre as práticas educativas em tempos de pandemia", sob orientação do Professor Dr. Valmir Flores Pinto.
Este estudo tem como objetivo geral: Analisar as práticas educativas dos professores acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no contexto pandêmico e como objetivos específicos desta pesquisa:
a) Averiguar o estado da arte da Educação Especial no Brasil no último ano, em especial no Estado do Amazonas;
b) Caracterizar o processo de ensino desenvolvido pelos professores nas instituições pesquisadas e
c) Compreender a percepção dos professores acerca de sua atuação frente a pandemia.
O motivo que nos leva a investigar esse tema consiste em entender se, com a pandemia, o mesmo atendimento que está sendo dispensado aos alunos regulares, também está sendo empregados ao público com deficiência. A participação nesse estudo envolve responder um questionário, por meio de ambiente virtual (e-mail, google forms), sobre a sua formação acadêmica e registrar, por escrito, o atendimento oferecido aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, compreendendo que tais procedimentos são destinados ao uso, exclusivamente, acadêmico-científico.
Todas as etapas de sua participação na pesquisa ocorrerão via ambiente virtual (Google Forms). Levando em consideração que são previstos riscos em qualquer pesquisa, a pesquisadora estará atenta a esses possíveis riscos para eliminá-los ou minimizá-los tão logo possível. Podendo ou não os entrevistados se identificar ou manter a sua privacidade, ou desistir em qualquer fase da pesquisa, conforme o item IV.3, letra d, da resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.
Os riscos da pesquisa envolvem o desconforto que os pesquisados poderão sentir durante os registros. Como medidas para proteção ou para minimização dos riscos, esclarecemos que os pesquisados tem a opção de não responder o questionário, que será de forma online além de, se houver algo emergente a fazer, parar e continuar posteriormente.
A participação é voluntária, isto é, a qualquer momento, os pesquisados poderão desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. É garantido o esclarecimento sobre possíveis dúvidas referentes à pesquisa, antes e durante a realização.
No caso do ambiente virtual os riscos são:
a) Invasão de privacidade;
b) Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE) causados por invasão mal-intencionada.
c) Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista.
Formas de mitigação dos riscos nesse ambiente:
a) Apagar os registros da nuvem (pós-coleta) e deixá-los salvos em dispositivo particular (pendrive);
b) Conscientizar o sujeito acerca do direito de não responder e/ou desistir a qualquer momento.
Da mesma forma, lhe é garantida a liberdade de recusar-se a participar e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
Em contrapartida, a participação neste estudo poderá oferecer como benefícios:
a) analisar e discutir a prática docente com pessoas com deficiência em salas de aula regulares;
b) contribuir de forma positiva para o processo de ensino e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial;
c) Aprofundamento teórico e prático da Educação Especial;
d) Compilação da Legislação atualizada sobre a temática;

e) Base para pesquisadores locais;
f) Referencial a gestão escolar;
g) Atualização da termologia;
h) Caracterização do processo de ensino local;
i) Verificação se o processo educacional disponibilizado contribui para o processo de cidadania e emancipação do estudante.

Os nomes e qualquer tipo de identificação são opcionais. Somente se o Senhor(a) quiser coloque-os. Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e, caso ocorra gasto decorrente da realização da pesquisa, será garantido seu ressarcimento, bem como indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você receberá uma via deste termo, em que constam o e-mail e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação agora ou a qualquer momento.

É IMPORTANTE MANTER UMA CÓPIA DE SUAS RESPOSTAS A SALVO COM VOCÊ!

Antecipadamente agradecemos!

1. Li e concordo com o termo *

Marcar apenas uma oval.

- sim
- Não

Parte I

Essa parte tem o intuito de te conhecer melhor. Vamos lá?

2. Em qual escola você trabalha?

Marcar apenas uma oval.

- Escola Estadual Álvaro Maia
- CETI - Centro de Tempo Integral Tarcila Prado de Negreiros Mendes

3. Em qual categoria você se enquadra? *

Marcar apenas uma oval.

- Professor (a) de sala regular
- Professor(a) de sala de recursos

4. Você é: *

Marcar apenas uma oval.

- Homem
- Mulher

5. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 18 a 20 anos
- Entre 21 a 30 anos
- Entre 31 a 40 anos
- Entre 41 a 50 anos
- Entre 51 a 60 anos
- Acima de 61 anos

6. Qual a sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização Latu Sensu
- Mestrado
- Doutorado

Parte II

Aqui precisamos compreender o processo de acolhimento e interação profissional com o aluno com deficiência. Pode me ajudar?

7. Como acontece o atendimento para alunos com deficiência? *

8. A quanto tempo você desenvolve a atividade de ensino com pessoas com deficiência? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 10 snos
- Mais de 10 anos

9. Como acontece o atendimento em meio a pandemia do SARS-CoV-2?

10. Como a instituição contribui para a inclusão das pessoas com deficiência? *

11. Mencione os principais desafios e conquistas no processo de inclusão da pessoa com deficiência. na sua visão.

Avaliação do papel da instituição pelo docente

Cada uma das afirmativas a seguir, devem ser avaliadas de acordo com a sua percepção na escala apresentada. Por favor, escolha a que reflete melhor sua percepção. Lembre-se que suas respostas permanecerão anônimas.

12. Acerca do apoio institucional para o seu trabalho:

Marque todas que se aplicam.

	Discordo da afirmativa	Concordo com a afirmativa	Parcialmente sim	Parcialmente não
A instituição me mantém informado (a) acerca dos alunos com deficiência e as características pessoais deles antes do inicio das aulas	☐	☐	☐	☐
O planejamento da aula acontece junto com o professor do Atendimento Educacional Especializado.	☐	☐	☐	☐
Os espaços internos da escola estão adaptados para a acessibilidade.	☐	☐	☐	☐
Eu acompanho o atendimento educacional especializado no contraturno.	☐	☐	☐	☐
A escola é inclusiva	☐	☐	☐	☐

13. Acerca da idade do seu aluno:

Marcar apenas uma oval.

- Entre 10 e 15 anos
- entre 15 e 20 anos
- Mais de 20 anos

14. Você quer se identificar?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Identificação (opcional)

15. Qual o seu nome e email?

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO E DE RESPONSABILIDADE ENTRE A PESQUISADORA E O/A PESQUISADO/A

Eu, Rosangela Carvalho da Costa, CPF:621301882-49 e RG 946231SESDEC/RO, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, convido- o(a) a participar da pesquisa de Mestrado intitulada "A educação especial em escolas estaduais no município de Humaitá-AM: um olhar sobre as práticas educativas em tempos de pandemia", sob orientação do Professor Dr. Valmir Flores Pinto.
Este estudo tem como objetivo geral: Analisar as práticas educativas dos professores acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no contexto pandêmico e como objetivos específicos desta pesquisa:
a) Averiguar o estado da arte da Educação Especial no Brasil no último ano, em especial no Estado do Amazonas;
b) Caracterizar o processo de ensino desenvolvido pelos professores nas instituições pesquisadas e
c) Compreender a percepção dos professores acerca de sua atuação frente a pandemia.
O motivo que nos leva a investigar esse tema consiste em entender se, com a pandemia, o mesmo atendimento que está sendo dispensado aos alunos regulares, também está sendo empregados ao público com deficiência. A participação nesse estudo envolve responder um questionário, por meio de ambiente virtual (e-mail, google forms), sobre a sua formação acadêmica e registrar, por escrito, o atendimento oferecido aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, compreendendo que tais procedimentos são destinados ao uso, exclusivamente, acadêmico-científico.
Todas as etapas de sua participação na pesquisa ocorrerão via ambiente virtual (Google Forms). Levando em consideração que são previstos riscos em qualquer pesquisa, a pesquisadora estará atenta a esses possíveis riscos para eliminá-los ou minimizá-los tão logo possível. Podendo ou não os entrevistados se identificar ou manter a sua privacidade, ou desistir em qualquer fase da pesquisa, conforme o item IV.3, letra d, da resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.
Os riscos da pesquisa envolvem o desconforto que os pesquisados poderão sentir durante os registros. Como medidas para proteção ou para minimização dos riscos, esclarecemos que os pesquisados tem a opção de não responder o questionário, que será de forma online além de, se houver algo emergente a fazer, parar e continuar posteriormente.
A participação é voluntária, isto é, a qualquer momento, os pesquisados poderão desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. É garantido o esclarecimento sobre possíveis dúvidas referentes à pesquisa, antes e durante a realização.
No caso do ambiente virtual os riscos são:
a) Invasão de privacidade;
b) Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE) causados por invasão mal-intencionada.
c) Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista.
Formas de mitigação dos riscos nesse ambiente:
a) Apagar os registros da nuvem (pós-coleta) e deixá-los salvos em dispositivo particular (pendrive);
b) Conscientizar o sujeito acerca do direito de não responder e/ou desistir a qualquer momento.
Da mesma forma, lhe é garantida a liberdade de recusar-se a participar e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
Em contrapartida, a participação neste estudo poderá oferecer como benefícios:
a) analisar e discutir a prática docente com pessoas com deficiência em salas de aula regulares;
b) contribuir de forma positiva para o processo de ensino e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial;
c) Aprofundamento teórico e prático da Educação Especial;
d) Compilação da Legislação atualizada sobre a temática;

e) Base para pesquisadores locais;
f) Referencial a gestão escolar;
g) Atualização da termologia;
h) Caracterização do processo de ensino local;
i) Verificação se o processo educacional disponibilizado contribui para o processo de cidadania e emancipação do estudante.

Os nomes e qualquer tipo de identificação são opcionais. Somente se o Senhor(a) quiser coloque-os. Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e, caso ocorra gasto decorrente da realização da pesquisa, será garantido seu ressarcimento, bem como indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você receberá uma via deste termo, em que constam o e-mail e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação agora ou a qualquer momento.

É IMPORTANTE MANTER UMA CÓPIA DE SUAS RESPOSTAS A SALVO COM VOCÊ!

Antecipadamente agradecemos!

16. Li e concordo com o termo *

Marcar apenas uma oval.

- sim
- Não

Parte I

Essa parte tem o intuito de te conhecer melhor. Vamos lá?

17. Em qual escola você trabalha?

Marcar apenas uma oval.

- Escola Estadual Álvaro Maia
- CETI - Centro de Tempo Integral Tarcila Prado de Negreiros Mendes

18. Em qual categoria você se enquadra? *

Marcar apenas uma oval.

- Professor (a) de sala regular
- Professor(a) de sala de recursos

19. Você é: *

Marcar apenas uma oval.

- Homem
- Mulher

20. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- Entre 18 a 20 anos
- Entre 21 a 30 anos
- Entre 31 a 40 anos
- Entre 41 a 50 anos
- Entre 51 a 60 anos
- Acima de 61 anos

21. Qual a sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Especialização Latu Sensu
- Mestrado
- Doutorado

Parte II

Aqui precisamos compreender o processo de acolhimento e interação profissional com o aluno com deficiência. Pode me ajudar?

22. Como acontece o atendimento para alunos com deficiência? *

23. A quanto tempo você desenvolve a atividade de ensino com pessoas com deficiência? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 10 snos
- Mais de 10 anos

24. Como acontece o atendimento em meio a pandemia do SARS-CoV-2?

25. Como a instituição contribui para a inclusão das pessoas com deficiência? *

26. Mencione os principais desafios e conquistas no processo de inclusão da pessoa com deficiência. na sua visão.

Avaliação do papel da instituição pelo docente

Cada uma das afirmativas a seguir, devem ser avaliadas de acordo com a sua percepção na escala apresentada. Por favor, escolha a que reflete melhor sua percepção. Lembre-se que suas respostas permanecerão anônimas.

27. Acerca do apoio institucional para o seu trabalho:

Marque todas que se aplicam.

	Discordo da afirmativa	Concordo com a afirmativa	Parcialmente sim	Parcialmente não
A instituição me mantém informado (a) acerca dos alunos com deficiência e as características pessoais deles antes do inicio das aulas	☐	☐	☐	☐
O planejamento da aula acontece junto com o professor do Atendimento Educacional Especializado.	☐	☐	☐	☐
Os espaços internos da escola estão adaptados para a acessibilidade.	☐	☐	☐	☐
Eu acompanho o atendimento educacional especializado no contraturno.	☐	☐	☐	☐
A escola é inclusiva	☐	☐	☐	☐

28. Acerca da idade do seu aluno:

Marcar apenas uma oval.

- Entre 10 e 15 anos
- entre 15 e 20 anos
- Mais de 20 anos

29. Você quer se identificar?

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 30*
- Não

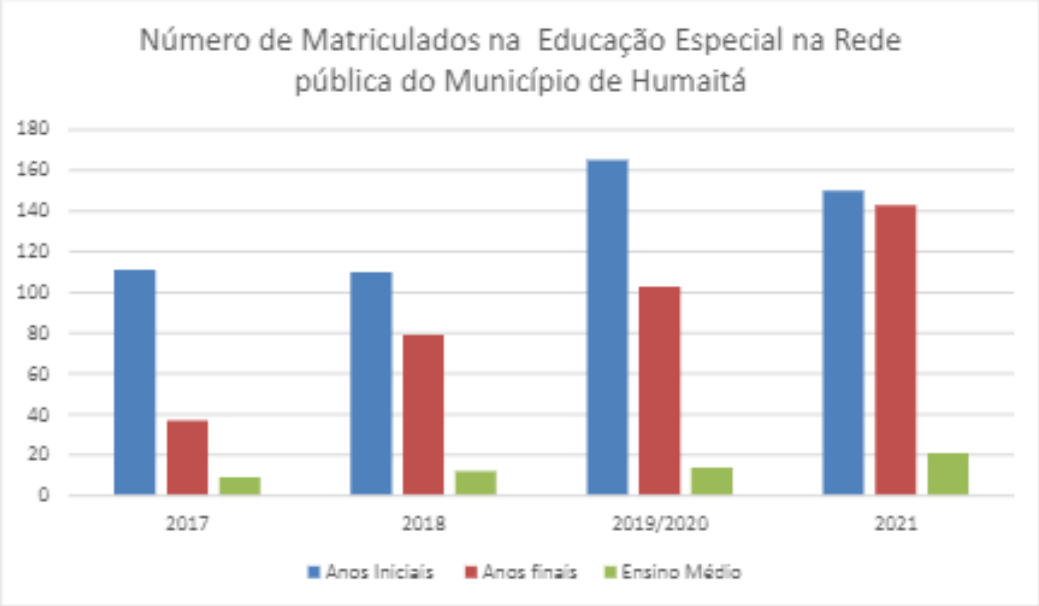
Identificação (opcional)

30. Qual o seu nome e email?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial												
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
HUMAITA													2017
Estadual Urbana	0	0	0	0	19	1	22	4	5	0	2	3	
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	
Municipal Urbana	6	0	18	0	86	2	11	0	0	0	2	0	
Municipal Rural	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	1	0	
Estadual e Municipal	6	0	18	0	111	3	34	4	6	0	5	3	
HUMAITA													2018
Estadual Urbana	0	0	0	0	20	0	33	1	10	2	2	4	
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Municipal Urbana	3	0	29	0	90	17	17	0	0	0	7	0	
Municipal Rural	0	0	1	0	0	5	6	0	0	0	0	0	
Estadual e Municipal	3	0	30	0	110	22	57	1	10	2	9	4	
HUMAITA													2019/2020
Estadual Urbana	0	0	0	0	16	0	49	2	13	1	7	4	
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Municipal Urbana	3	0	29	0	124	9	39	0	0	0	12	0	
Municipal Rural	0	0	1	0	16	0	13	0	0	0	1	0	
Estadual e Municipal	3	0	30	0	156	9	101	2	13	1	20	4	
HUMAITA													2021
Estadual Urbana	0	0	0	0	20	0	56	0	18	3	4	3	
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Municipal Urbana	2	0	17	0	121	1	65	0	0	0	10	0	
Municipal Rural	0	0	0	0	8	0	22	0	0	0	1	0	
Estadual e Municipal	2	0	17	0	149	1	143	0	18	3	15	3	


Número de Matriculados na Educação Especial na Rede pública do Município de Humaitá
180
160
140
120
100
80
60
40
20
0
2017
2018
2019/2020
2021
Anos Iniciais
Anos finais
Ensino Médio

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
Instituto de Educação, Agropecuária e Ambiente -IEAA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades-PPGECH

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Rosangela Carvalho da Costa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, convido-o(a) a participar da pesquisa de Mestrado intitulada *A educação especial em escolas estaduais no município de Humaitá-AM: um olhar sobre as práticas educativas em tempos de pandemia,* sob orientação do Professor Dr. Valmir Flores Pinto[1].

Este estudo tem como objetivo geral analisar as narrativas dos professores sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e demandas das práticas pedagógicas no contexto pandêmico. Os objetivos específicos desta pesquisa serão: a) Averiguar o estado da arte da Educação Especial no Brasil no último ano, em especial no Estado do Amazonas; b) Caracterizar o processo de ensino desenvolvido pelos professores nas instituições pesquisadas e c)Examinar como os professores percebem e refletem sua atuação frente a pandemia O motivo que nos leva a investigar esse tema consiste em entender se, com a pandemia, o mesmo atendimento que está sendo dispensado aos alunos regulares, também está sendo empregados ao público com necessidade educacional específica.

A participação nesse estudo envolve responder um questionário sobre a sua formação acadêmica e registrar, por escrito, o planejamento de aula para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, compreendendo que tais procedimentos são destinados ao uso, exclusivamente, acadêmico-científico. Todas as etapas de sua participação na pesquisa ocorrerão via e-mail. Levando em consideração que são previstos riscos em qualquer pesquisa, a pesquisadora estará atenta a esses possíveis riscos para eliminá-los ou minimizá-los tão logo possível. O registro sistemático da prática docente pode gerar algum tipo de constrangimento ao ser compartilhado, contudo, está esclarecido que o objetivo da pesquisa não é avaliá-lo, e a pesquisadora não interferirá no planejamento. Os riscos da pesquisa envolvem o desconforto que você poderá sentir durante os registros escritos e o

[1] Doutor em Estudos em Ensino Superior. http://lattes.cnpq.br/4130116166946781

compartilhamento do planejamento, ou durante o desenvolvimento das reuniões. Como medidas para proteção ou para minimização dos riscos, esclarecemos que você poderá solicitar a pausa ou a suspensão dos registros, além de não responder, podendo, ou não, continuar posteriormente. Contudo, sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento, você poderá desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. É garantido o esclarecimento sobre possíveis dúvidas referentes à pesquisa, antes e durante a sua realização. Da mesma forma, lhe é garantida a liberdade de recusar-se a participar e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Em contrapartida, a participação neste estudo poderá oferecer como benefícios: analisar e discutir a prática docente no Atendimento Educacional Especializado- AEE, contribuir de forma positiva para o processo de ensino e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial e equiparar o acesso aos conteúdos ministrados. Vale ressaltar que todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, serão nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e nas publicações, impossibilitando sua identificação. Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e, caso ocorra gasto decorrente da realização da pesquisa, será garantido seu ressarcimento, bem como indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você receberá uma via deste termo, em que constam o e-mail e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação agora ou a qualquer momento.

Antecipadamente agradeço!

Pesquisadora: Rosangela Carvalho da Costa[2]

[2] Mestranda. E-mail: rocarvalho361@gmail.com/Telefone: (97) 98436-0429

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, autorizando a publicação dos dados coletados, desde que sejam sigilosos e obedeçam a todos os critérios éticos envolvidos nas pesquisas com seres humanos, sendo os mesmos utilizados apenas para fins de compilação de dados relevantes à pesquisa.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFAM, que funciona na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, localizada na Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Site: http://www.cep.ufam.edu.br/cepufam-Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 9171-2496, E-mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com Fone: **(92) 3305-1181** Ramal: **2198**

Humaitá-AM, __ de ___2021;

_____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

ANEXOS

ANEXO A – ANUÊNCIA

AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

COORDENADORIA REGONAL DE EDUCAÇÃO DE HUMAITÁ
Rua S/1 nº. 351 – Novo Centenário
Email – coordhumaita@seduc.net
Humaitá-Amazonas

OFICIO Nº 80/2021

Humaitá, 23 de abril de 2021.

A Srª Rosangela Carvalho da Costa

Assunto: Declaração de Anuência

Prezada Senhora;

Em resposta ao Oficio n.º 005/2021 PPGECH / IEAA / UFAM enviado a essa Coordenadoria de ensino que trata da solicitação de autorização da pesquisadora Rosangela Carvalho da Costa, do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Humanidades PPGECH/UFAM, para realizar pesquisa relacionada ao projeto "A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA" em escolas estaduais de Humaitá, AM, tendo como público alvo PROFESSORES QUE TRABALHEM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, informamos o consentimento para que a pesquisa seja feita e que os materiais necessários sejam consultadas embasada no entendimento do valor da pesquisa para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e melhor compreensão do assunto.

Atenciosamente,

Martinha Elena Lamano
Coordenadora Regional de
Educação de Humaitá
Port. GS 1506, 16/12/2020

Secretaria de

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Pesquisador: Rosangela Carvalho da Costa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45668921.0.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.752.886

Apresentação do Projeto:

Introdução

Ao constatar-se a dificuldade de alguns professores em ensinar os alunos com necessidades educacionais específicas esse tema virou assunto necessário. Partindo do pressuposto histórico de que, no Brasil ainda existe uma escola fragmentada evidencia-se, no espaço escolar, a desigualdade de direitos, que, na prática, está tão camuflada que não é percebida, mas, ao analisarem-se os grupos sociais, vê-se que, de fato, não há educação para todos ou, ao menos, não é ofertada de forma equalizadora, entendendo-se aqui uma educação igualitária e qualitativa como a que

permite ao educando progredir nas mais diversas dimensões de sua vida, com ou sem deficiência. Ao oferecer-se a ideia de trabalhar educação, devem-se considerar os eixos econômicos, sociais e políticos nos quais a sociedade se insere, pois, ao negarmos olhar a um indivíduo integralmente, em sua formação, compactuamos com a negação dos princípios básicos previstos nacionalmente como direitos mínimos. Igualmente, é importante ressaltar que, em uma época na qual o País propaga a educação ao alcance de toda uma educação inclusiva e principalmente uma educação que prioriza e valoriza a diversidade, divulgam -se, também, números exorbitantes de evasão escolar, suicídio e depressão entre os jovens. O aluno com necessidades educacionais específicas de aprendizagem, ou a pessoa

Endereço: Rua Teresina, 495
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com

com deficiência, precisa, de formas exclusivas de ensino e da habilidade do professor contemporâneo que, precisa atuar como mediador da informação, provocador, incitando os educandos a pensarem de forma lógica, formando juízo de valores, e transformando, assim,
seu conhecimento empírico em informação científica, qualificando esse público
para desenvolvimento das habilidades necessárias e, é nesse contexto, que os demais espaços institucionais – nesse caso, as salas de atendimento educacional especializado entram como parceiros de mediação, enriquecendo o repertório informacional do educando/educador, e estabelecendo com estes uma relação de parceria, proporcionando-lhes bem-estar e segurança, corroborando na construção de significado do conhecimento abordado em sala de aula. No caso das pessoas com deficiência, para se matricularem em uma instituição regular de ensino, exige-se uma
documentação que inclui um laudo médico comprovando sua deficiência, intuindo que a instituição se adeque para receber esse indivíduo. Porem deve-se considerar também, o fato de que, a escola tem se deparado com inúmeros casos sem detecção precoce e, tem em suas mãos a obrigação de ensinar a esse público de forma responsável e qualitativa. A instituição acolhe, mas e o professor? Nesse caso, o que fazer? A problemática consiste em saber como esse público está aprendendo, ou seja, como está sendo transmitido o conhecimento e como a aprendizagem é avaliada, qual o suporte disponibilizado para o professor e, em termos práticos, verificar se o aluno com deficiência sai da instituição realmente preparado para prosseguir, tanto nos estudos quanto na vida. Hipoteticamente, a solução para essas questões seria um nivelamento com as disciplinas em que o aluno eventualmente apresente mais dificuldades, além do atendimento individual contínuo, realizado por uma equipe multidisciplinar, devidamente capacitada, considerando a complexidade da formação integral de uma pessoa com deficiência e também um trabalho grupal os selecionando, pelo grau proximal de dificuldade. Considerando que se deve ponderar o atendimento que as instituições disponibilizam a esse público e se, a aprendizagem significativa ocorre efetivamente, propiciando ao sujeito a formação preconizada pelas diretrizes e legislação, referente ao tema. Nesse sentido considerar-se-á o objeto desse estudo a partir do suporte da abordagem Foucaultiana (1985, 2005; 2006; 2007, 1999, 2008, 2013) e outros, no intuito de compreender a construção do sujeito ontológico, também na intenção de que esse sujeito compreenda que, o aprendizado é algo que acontece no decorrer de toda a sua existência e sempre decorrente de uma mediação eficiente que considere as relações

intensas entre o saber, o poder e a verdade. Observar uma realidade e, analisar a relação entre os sujeitos inseridos nesse contexto, constitui atividade (e/ou fator)
fundamental para atribuir possibilidades de intervenções no sentido em que todos possam ser beneficiados, e valer seu direito de pertencer a um grupo social. Na Educação, tal atividade deve ocorrer constantemente. A partir disso, é possível verificar os aspectos positivos e negativos, mantendo o que está dando certo, identificando os recuos e avanços, e buscando novos meios para enfrentar e solucionar desafios e problemas.
Em síntese, é necessário que se desenvolva um estudo que procure apresentar, de forma criteriosa e imparcial, o que se oferece ao aluno com deficiência que se ingressa na rede regular com o intuito de prosseguir seus estudos, considerando nesse caso um aluno já alfabetizado. Uma análise sobre essa temática nos remete a um aprofundamento teórico e prático da Educação, e assim compreender o que preconiza a legislação
acerca da inclusão e o que está sendo dispensado como apoio aos estudantes no contexto pandêmico.

Hipótese:
1-Atendimento individual no contra turno previamente agendado e realizado por uma equipe multidisciplinar, devidamente capacitada, considerando a complexidade da formação integral de uma pessoa com deficiência principalmente em meio a uma tragédia mundial, ponderando que o atendimento que as instituições disponibilizam a esse público devem obedecer a medidas de biossegurança e que a aprendizagem, na visão dos professores, esteja acontecendo de modo satisfatório. 2 - Capacitação permanente de todos os atores do espaço escolar (Da gestão à limpeza) tornando assim a inclusão uma realidade pois todos saberiam como lidar com a pessoa com necessidade educacional especifica; 3-Treinamento com todos os alunos sobre as especificações de aprendizagem presentes no âmbito escolar, sem nomear pessoas.

Metodologia proposta

Arqueogenealogia (Análise do dispositivo) A arqueogenealogia é formada a partir dos três momentos ou fases do pensador francês Michel Foucault. No primeiro tempo apresenta-se a arte do conhecimento que é a arqueologia, pois é ela quem vai definir e caracterizar os fatos, além de

investigar como a forma de ensinar ao deficiente foi construída, enquanto a genealogia vai explicar os questionamentos trazidos pela arqueologia e na junção desses dois momentos aparece o terceiro campo que é o ético ou um campo de problematizações que se utiliza dos dois campos citados e por isso atribui-se o termo arqueogenealógico.

Metodologia de Análise de Dados:

A análise será feita com base nas teorizações de Michel Foucault á partir da triangulação entre os conceitos de saber, poder e verdade. A primeira
fase é a do conhecimento. Em um primeiro momento ocorre a pesquisa bibliográfica que deve ser a partir do diagnóstico das deficiências encontradas nas instituições selecionadas, levantando dados bibliográficos pertinentes e direcionados ao tema, além de fichamentos para o referencial teórico, análise documental de leis, decretos, resoluções, portarias, programas, projetos, pesquisas sobre o tema entre outros
acompanhados de uma análise consistente dos fragmentos dos discursos entrelinhados nos textos, pois para Foucault é o discurso que constitui a prática. Na segunda fase ocorre a ação. No caso desse estudo coletas de dados in loco. Desenvolve-se através da pesquisa de campo entre os meses de julho de 2020 a setembro de 2021, usando como ferramentas: a observação direta; entrevista e questionário individual (físico e/ou on-line) contendo perguntas abertas e, desse modo intenta-se construir fidedignamente o processo que resultou na construção subjetiva do indivíduo, foco da observação. A terceira fase consiste no domínio ético e moral do pesquisador sobre si mesmo, pois, desse momento resulta a análise e interpretação dos dados coletados retomando a discussão inicial, aprofundando o referencial teórico e a realidade investigada, a fim de se perpetrarem apontamentos numa perspectiva crítica e emancipadora.

Critério de Inclusão:
Os professores que atuam com pessoas com deficiência em salas de aula regulares nas escolas estaduais: Álvaro Maia e Tarcila Prado de Negreiros Mendes, ambas no município de Humaitá-AM;

Critério de Exclusão:
Educadores que não atuam com pessoas com deficiência em sala de aula regulares. nas escolas

estatuais: Álvaro Maia e Tarcila Prado de Negreiros Mendes, ambas no município de Humaitá-AM O Cronograma de Execução está detalhado e prevê a etapa de CONTATO COM AS ESCOLAS APÓS AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA;

O Orçamento Financeiro estabelece um custeio em transporte; e prevê um custo de R$ 700,00 (Setecentos reais); é indicado Financiamento Próprio.

Objetivo da Pesquisa:
OBJETIVO DA PESQUISA

Objetivo Primário:
Analisar as práticas educativas dos professores acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no contexto pandêmico.

Objetivo Secundário:
Averiguar o estado da arte da Educação Especial no Brasil no último ano, em especial no Estado do Amazonas;• Caracterizar o processo de ensino desenvolvido pelos professores nas instituições pesquisadas.• Examinar como os professores percebem e refletem sua atuação frente a pandemia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
De acordo com o(a) pesquisador(a) responsável:

Riscos:

Os riscos da pesquisa envolvem o desconforto que o pesquisado poderá sentir durante os registros escritos e o compartilhamento do planejamento, ou durante o desenvolvimento das reuniões.

Benefícios:

O motivo que nos leva a investigar esse tema consiste em entender se, com a pandemia, o mesmo

atendimento que está sendo dispensado aos alunos regulares, também está sendo empregados ao público com necessidade educacional especifica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de protocolo de Segunda versão em resposta ao parecer nº4.680.633, do projeto intitulado: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA. Projeto de pesquisa a do Programa de Pós-Graduação Stricto Senso, mestrado acadêmico em Ciências e Humanidades.

A pesquisadora responsável é Rosangela Carvalho da Costa. Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal de Rondônia (2013). Atualmente é Coordenadora da biblioteca do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas- Campus Humaitá. Atua na área da Mediação Literária, Educação Especial e Orientação Educacional, com ênfase no Ensino Médio.

A equipe de pesquisa é formada por: Valmir Flores Pinto.

Estão todos indicados no PB;

É um projeto na Grande Área 7. Ciências Humanas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA. Apresentada no arquivo Folha_Rosto.pdf, 24/05/2021 13:47:39, com a assinatura do pesquisador e da Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades-IEAA-UFAM, como instituição proponente;

TERMO DE ANUÊNCIA: ADEQUADO. Apresentado no arquivo anuencia.pdf, 25/05/2021 00:03:17, a anuência assinada por Martinha Elena Lamana, Coordenadora Regional de Educação de Humaitá;

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ADEQUADO. Apresentados como anexos no arquivo instrumento_coleta.pdf, 25/05/2021 00:14:02.

TCLE: ADEQUADO. Apresentado no arquivo TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf, 25/05/2021 11:43:03.

Recomendações:

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais. Pesquisas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas devem atender ao estabelecido no Of.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

Continuação do Parecer: 4.752.886

Circ. Nº009/PROPESP/2020/2020/PROPESP/UFAM e às orientações do Plano de Contingência da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19): "As atividades de Pesquisa com seres humanos devem ser suspensas, à exceção das que estejam trabalhando nas áreas de saúde, diretamente relacionadas ao Coronavírus ou que necessitem de acompanhamento contínuo, com as devidas precauções e autorização das autoridades de saúde pública do estado do Amazonas".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos.

NÚMERO DO TELEFONE FIXO CEP/UFAM: 3305-1181/RAMAL 2004.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1710718.pdf	25/05/2021 11:46:55		Aceito
Outros	LATTES_Rosangela.pdf	25/05/2021 11:46:04	Rosangela Carvalho da Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	25/05/2021 11:43:03	Rosangela Carvalho da Costa	Aceito
Outros	CARTA_CEP_FINAL.pdf	25/05/2021 11:24:13	Rosangela Carvalho da Costa	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DETALHADO.pdf	25/05/2021 02:19:20	Rosangela Carvalho da Costa	Aceito
Outros	instrumento_coleta.pdf	25/05/2021 00:14:02	Rosangela Carvalho da Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	25/05/2021 00:09:33	Rosangela Carvalho da Costa	Aceito
Declaração de concordância	anuencia.pdf	25/05/2021 00:03:17	Rosangela Carvalho da Costa	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

Continuação do Parecer: 4.752.886

Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	24/05/2021 13:47:39	Rosangela Carvalho da Costa	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MANAUS, 03 de Junho de 2021

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com