



**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

## **Educação inclusiva na educação infantil: as políticas públicas e sua ineficácia para induzir a criação de ambientes educacionais inclusivos**

*Educación inclusiva en la educación infantil: las políticas públicas y su ineficacia para inducir la creación de ambientes educativos inclusivos*

### **Resumo**

Esta pesquisa consiste em um estudo de caso, realizado no âmbito do Mestrado em Educação, cujo objetivo foi analisar a articulação entre a política pública de inclusão e contexto institucional de uma criança com deficiência atendida na Educação Infantil, na rede municipal de Lages, Santa Catarina. Toma-se como base a compreensão de que a educação inclusiva funciona, no contexto contemporâneo, como estratégia de governo ligada ao discurso político constituído em torno do lema “educação para todos”. A partir desse ponto de vista, abrem-se possibilidades de colocar sob suspeita os efeitos de verdade produzidos historicamente acerca da inclusão. A educação inclusiva emergiu substancialmente no cenário nacional na década de 1990, sendo um dos efeitos dos acordos internacionais em prol da “educação para todos”, que tiveram impactos na garantia de acesso à educação de crianças com deficiência. No âmbito escolar, mais especificamente na Educação Infantil, o tema da educação inclusiva ainda produz incertezas em boa parte dos

profissionais da educação. Uma das verdades colocadas sob suspeita nesta pesquisa é a possibilidade de se efetivar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular da Educação Básica, nas escolas públicas, premissa do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de 2007. Os dados foram obtidos por meio da revisão de literatura e da transcrição das narrativas de duas professoras envolvidas com o atendimento educacional de uma criança com deficiência e seu responsável legal. Como resultados, é possível constatar que tanto as professoras como a família sentem-se despreparados para lidar com a inclusão escolar. Trata-se de um desafio educacional, que necessita ser amplamente discutido, a fim de se garantir de fato, não só o acesso, mas a permanência de crianças com deficiência nas classes regulares da Educação Básica. A percepção dos sujeitos foi analisada em face aos efeitos discursivos do dispositivo pedagógico, levando a uma percepção negativa sobre as condições com que a política da educação inclusiva tem sido implementada no país. Compreende-se





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

que as condições materiais são desfavoráveis para a efetivação de práticas pedagógicas fortemente ancoradas no princípio da educação inclusiva pois ainda estão pautadas no atendimento individual de cada criança, sob o ponto de vista da aprendizagem. Cabe, portanto, questionar se existe interesse político para se criar instituições inclusivas e até mesmo pensar quais seriam os limites desta inclusão numa sociedade extremamente excludente.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Educação Inclusiva; Diferenças; Pessoa com Deficiência.

### Resumen

Esta investigación consiste en un estudio de caso, realizado en el ámbito del Máster en Educación, cuyo objetivo fue analizar la articulación entre la política pública de inclusión y contexto institucional de un niño con discapacidad atendida en la Educación Infantil, en la red municipal de Lages, Santa Catarina. Se toma como base la comprensión de que la educación inclusiva funciona, en el contexto contemporáneo, como estrategia de gobierno ligada al discurso político constituido en torno al lema "educación para todos". Desde ese punto de vista, se abren posibilidades de poner bajo sospecha los efectos de verdad producidos históricamente acerca de la inclusión. La educación inclusiva surgió sustancialmente en el escenario nacional en la década de 1990, siendo uno de los efectos de los acuerdos internacionales en favor de la "educación para to-

dos", que tuvieron impactos en la garantía de acceso a la educación de niños con discapacidad. En el ámbito escolar, más específicamente en la Educación Infantil, el tema de la educación inclusiva aún produce incertidumbres en buena parte de los profesionales de la educación. Una de las verdades puestas bajo sospecha en esta investigación es la posibilidad de efectuar el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad en las clases comunes de la enseñanza regular de la Educación Básica, en las escuelas públicas, premisa del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, de 2007. Los datos fueron obtenidos por medio de la revisión de literatura y de la transcripción de las narrativas de dos profesoras involucradas con la atención educativa de un niño con discapacidad y su responsable legal. Como resultados, es posible constatar que tanto las profesoras como la familia se sienten poco preparados para lidiar con la inclusión escolar. Se trata de un desafío educativo, que necesita ser ampliamente discutido, a fin de garantizar de hecho, no solo el acceso, sino la permanencia de niños con discapacidad en las clases regulares de la Educación Básica. La percepción de los sujetos fue analizada en base a los efectos discursivos del dispositivo pedagógico, llevando a una percepción negativa sobre las condiciones con que la política de la educación inclusiva ha sido implementada en el país. Se comprende que las condiciones materiales son desfavorables para la realización de prácticas pedagógicas fuertemente





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

ancladas en el principio de la educación inclusiva pues aún están pautadas en la atención individual de cada niño, bajo el punto de vista del aprendizaje. Por lo tanto, cabe preguntarse si existe interés político para crear instituciones inclusivas e incluso

pensar cuáles serían los límites de esta inclusión en una sociedad extremadamente excluyente.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Educación Inclusiva; Diferencias; Persona con Discapacidad.

## 1 Introdução

O estudo apresenta uma síntese dos resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação, a qual buscou compreender como são percebidos os processos de inclusão e exclusão no ambiente escolar. Não longínquo, os alunos com deficiências não eram bem-vindos na escola, entretanto, com o paradigma da “educação para todos”, a inclusão escolar passou a compor a pauta das discussões e políticas educacionais contemporâneas.

Várias estratégias passaram a ser adotadas neste sentido, produzindo a legitimação do discurso sobre a inclusão escolar. Isto ocorreu, especialmente, a partir da década de 1990, no contexto das políticas de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental, quando a escola pública passou a atender a diversidade da população brasileira. Entre os desafios enfrentados a partir da Nova República, com a emergência do período democrático, encontram-se as condições para a abertura da escola brasileira a toda população. Se antes a escola possuía estratégias bem assentadas para selecionar e formar os estudantes “normais”, com a inclusão escolar, começaria um período em que a escolarização abria suas portas para os estudantes “anormais”. Aqui utilizamos a





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

nomenclatura foucaultiana, por ser adequada à discussão sobre o acesso à educação ampliado para o outro, aquele sujeito que antes estava fora da escola por conta de suas diferenças e de seu desajuste, portanto, o anormal. De acordo com Foucault (2008, p. 75), a normalização é um processo que constitui um “modelo ótimo”, com base nos resultados e “a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tomar as pessoas os gestos os atos conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz”.

A escola inclusiva emergiu como uma questão de direitos humanos, representando um movimento pela inclusão de todos. A diferenciação tornou-se proeminente nos séculos XIX e XX, destacando os indesejáveis, os diferentes e os iguais. Portanto, a inclusão é um processo que requer consideração às necessidades individuais, sendo práticas regulatórias da população e de todos os membros da comunidade escolar. Este processo se inicia com a admissão do aluno na escola e abrange as condições para a sua permanência. A inclusão, ao dar acesso à educação, coloca a população antes excluída da escolarização no interior do jogo educacional. Veiga-Neto (2004, p. 76) aponta alguns dos principais efeitos dessa escolarização quando afirma: “[...] educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que pode ser estabelecido previamente. A educação é entendida como uma tarefa moral, normativa, como o ajustar aquilo que é a um [aquilo que] dever ser” (Veiga-Neto, 2004, p. 76).

A inclusão, como uma estratégia de governo contemporânea, serve para difundir o discurso da universalização dos direitos dos cidadãos, fundamentando-se no slogan





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

“educação para todos”. Diante deste cenário, esta pesquisa buscou analisar a articulação entre a política pública de inclusão e o contexto institucional de uma criança com deficiência atendida na Educação Infantil, na rede municipal de Lages, Santa Catarina.

## 2 Metodologia

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, com análise de documentos oficiais, revisão narrativa de literatura e entrevistas semiestruturadas. No que se refere à análise realizada a partir dos documentos oficiais que tratam sobre as políticas de educação inclusiva, compreende-se, que “[...] a formulação de políticas públicas para solucionar problemas sociais cumpre um papel inicial de produtor de sentidos, em que aqueles/as que elaboram determinada política constroem uma representação da realidade sobre a qual se quer intervir” (Klein; Damico, p. 71). Portanto, os textos analisados não são “a” realidade, mas são constituídos numa dada realidade e também participam da constituição dos sujeitos a que elas se destinam e sobre os quais elas falam.

A revisão narrativa de literatura envolve a utilização de fontes impressas e eletrônicas, neste caso, livros e artigos científicos que tem a função, como aponta Ribeiro (2014), de fornecer “sínteses narrativas”, as quais indicarão como determinada questão foi tratada na literatura científica, sem que necessariamente se explicitem os critérios de seleção das fontes utilizadas. Trata-se, portanto, de uma seleção “[...] arbitrária,





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva” (Cordeiro *et al.*, 2007, p. 429-430).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no entre outubro e dezembro de 2021, no ambiente de um Centro de Educação Infantil Municipal e contaram com um roteiro prévio, com perguntas abertas para a Professora Regente, a Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para o responsável pela criança. As entrevistas foram realizadas após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética na Pesquisa, sob o Parecer nº 5.063.168, tendo ocorrido presencial e individualmente, respeitando os protocolos sanitários necessários durante o período de pandemia da COVID-19, marcadas previamente, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Após a gravação de todas as entrevistas em áudio, as mesmas foram transcritas.

Articuladas com a análise discursiva foucaultiana, as entrevistas constituem-se como possibilidade de problematizar a experiência pedagógica das pessoas entrevistadas, pois a escola produz modos de narração, considerando que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 20). Em outras palavras, é uma forma de escutar os sujeitos sobre como percebem a educação inclusiva. Mesmo os silêncios e os murmúrios podem ser relevantes na modelagem instável, provisória que o/a pesquisador/a realiza sobre a realidade. Fischer (2017, p. 148) aponta que “se deixarmos de tomar as coisas enunciadas como palavras referidas a estas ou àquelas coisas, a esta ou àquela verdade, talvez possamos nos abrir a um tipo diferenciado de escuta do outro, das práticas discursivas e não discursivas de que estamos tratando [...]”. A autora nos convoca a





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

buscar não a verdade oculta nas vozes, mas os “vazios que circulam entre as palavras, entre as muitas coisas ditas”, os murmúrios que podem mesmo interpelar esses vazios (Fischer, 2017, p. 148).

Configura-se, então, como um diálogo com diferentes narrativas entre a professora regente, a professora do AEE e o responsável pela criança, que convergem para a análise da inclusão na educação infantil. Sendo assim, foram realizadas três entrevistas individuais, que permitiram um diálogo para “fazermos e refazermos a nós mesmos através da construção e da reconstrução de nossas histórias” (Larrosa, 2004, p. 20).

Como adverte Bujes “[...] é preciso tornar problemáticas nossas formas de conhecer as coisas da “realidade” e, neste caso em especial, aquelas que se relacionam com a infância (Bujes, 2017, p. 210). O discurso da inclusão é uma tecnologia que visa difundir a noção de universalização dos direitos fundamentais e a sensação de avanço progressivo em busca da dignidade humana. Esse discurso teve como base a perspectiva da “educação para todos”, num primeiro momento e, na sequência, a construção de uma escola inclusiva.

Como base teórico-metodológica e para a realização da análise dos dados são utilizados os estudos de Michel Foucault e alguns de seus conceitos como normalização e governo. A partir disso, são tratadas a inclusão escolar no Brasil, levando em consideração as inúmeras questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas relacionadas ao tema. A partir disso, trouxemos também as contribuições dos autores e pesquisadores que analisam e problematizam a inclusão sob a perspectiva pós-





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

estruturalista tais como: Maura Corcini Lopes (2007), Maria Isabel Edelweiss Bujes (2001), Larrosa (2004).

### 3 Fundamentação teórica e discussão sobre os dados

Ao realizar este estudo sobre inclusão, buscamos compreender como a temática é tratada no campo da educação, a partir da literatura consultada e dos documentos oficiais, considerando também a percepção dos sujeitos sobre as diferenças e os desdobramentos sobre a educação inclusiva e os aspectos da in/exclusão. Assim, é preciso problematizar as diversas práticas discursivas consideradas como “verdades” sobre a inclusão, de modo a entendê-la como uma invenção do tempo presente. Embora a ideia de aceitar e integrar pessoas de diferentes origens e capacidades tenha raízes em culturas antigas, a abordagem sistemática e global da inclusão é um fenômeno mais recente, uma resposta às demandas de uma sociedade em constante mudanças. As sociedades democráticas constituem-se em meio a contradição de promoverem discursivamente as condições de participação de toda a população e os limites de uma vivência democrática impostos pelas desigualdades socioculturais entre os sujeitos.

Quando buscamos o significado corrente do termo inclusão no dicionário, o termo é geralmente definido como o ato ou processo de incluir ou incorporar algo ou alguém em um grupo, no sentido de “adicionar”. Esse conceito é refletido nas diversas acepções do verbo “incluir”, que vão desde o ato físico de colocar algo dentro de um espaço até o sentido mais abstrato de fazer parte de um grupo ou categoria (Houaiss,







**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

2001). Estas diferentes acepções do verbo destacam a amplitude e a complexidade do conceito de inclusão, ela envolve não apenas a integração física de pessoas ou elementos em um ambiente, mas também a sua aceitação, participação e reconhecimento como parte integrante do mesmo. Logo, também está relacionada ao acesso equitativo a recursos, oportunidades ou serviços, visando a “integração” de pessoas em algum meio, seja ele social ou educacional.

No século XIX, diversos aspectos sociais vêm ao encontro da discussão sobre a inclusão, tais como as desigualdades entre a classe trabalhadora e a burguesia, entre pobres e ricos, normais e anormais. Uma das invenções da modernidade que mais avançou no decorrer da industrialização e urbanização da sociedade foi a institucionalização da educação escolar. O que se verifica é que a escolarização, especialmente nos países democráticos centrais (ou colonizadores), resguarda uma ambiguidade do direito à educação frente à sintonia com que as demandas do mercado são atendidas pelas políticas públicas. Nos países periféricos (colonizados) a escolarização permaneceu, até meados do século XX, ou mesmo até os dias atuais, como um instrumento de distinção social.

Somente no final do século XX, surge a perspectiva da “escola para todos”, um movimento pela inclusão e mobilização da sociedade para uma luta coletiva para garantir a obrigatoriedade e permanência de todos na escola. Com isso, houve condições de acesso e permanência em diferentes espaços, para uma parcela muito maior da população, especialmente com a política de universalização do acesso ao Ensino Fundamental, ocorrido na década de 1990. Desse modo, a mobilização de esforços





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

políticos para a ampliação do acesso à escola, por meio da inclusão, opera também no sentido do governo da população. Representa “incluir” na escola regular o outro sujeito que estava fora, que não cabia no modelo escolar antigo. No momento atual, os discursos sobre a diferença, igualdade de direitos, direito de participação e direito a diferença, demandam cada vez mais ações e práticas efetivas para que a inclusão aconteça. É necessário incluir a todos. Mas, com isso, também podemos afirmar que é necessário e é possível governar a todos, sem exceção, por meio da distribuição justa do direito à educação. Portanto, incluir é justiça e também é controle, é governo.

As políticas educacionais não se limitam apenas a transmitir conhecimento; elas moldam os indivíduos e suas identidades e diferenças dentro da sociedade. Ao definir currículos, métodos de ensino, avaliações e até mesmo valores morais e éticos, as políticas educacionais influenciam diretamente a formação das subjetividades dos estudantes. Estabelecem o que é considerado verdadeiro ou falso dentro do contexto educacional. Por exemplo, ao definir os conteúdos curriculares e os padrões de avaliação, as políticas implicitamente determinam quais conhecimentos são valorizados e considerados legítimos. Tais políticas educacionais não apenas influenciam os conteúdos e métodos de ensino, mas também afetam as práticas cotidianas nas escolas, pois, podem levar a adaptações no ambiente escolar para viabilizar a permanência de alunos com deficiência, influenciando diretamente na interação entre alunos e professores.

Compreendida a inclusão educacional a partir de atitudes positivas como a solidariedade, respeito e exercício da cidadania, a exclusão se manifesta por meio de





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

práticas que visam diminuir, anular, invisibilizar e interditar o direito de manifestação do outro. A inclusão e a exclusão, são invenções do nosso tempo e são, aparentemente, opostas, entretanto, é possível percebê-las como práticas discursivas interdependentes. Recusamos, nesse sentido, estabelecer verdades fundamentadas numa lógica binária. Como resultado, compreendemos que a inclusão e a exclusão coexistem nas políticas e nas práticas pedagógicas cotidianas. Hoje, a inclusão está cada vez mais presente para nos desafiar no cotidiano escolar. Sob esse viés, a inclusão é entendida como “[...] uma forma de romper com práticas e relações sociais discriminatórias, ao longo do processo de mudanças cotidianas, atitudes de uns em relação aos outros” (Santos, 1998, p. 448). A igualdade de direitos é fundamental, independentemente das suas diferenças.

Na modernidade, as políticas de inclusão escolar dos outrora “indesejáveis” são manifestações da necessidade de tornar os sujeitos produtivos, ainda que isso signifique incluir a todos na categoria de consumidores em potencial. Por meio dos processos de inclusão, a escola aciona mecanismos de normalização, que podem ser percebidos nas práticas pedagógicas em funcionamento nas instituições disciplinares: os sujeitos são cada vez mais individualizados para se possa observar e fiscalizar minuciosamente suas habilidades e competências, para que seja possível, ainda que discretamente, atribuir-lhes classificações entre os polos da normalidade ou da anormalidade. De acordo com Frohlich e Lopes (2018), o processo de normalização não se restringe a correção dos desvios, mas opera sobre as capacidades individuais, buscando aprimorá-las. Assim a “norma” refere-se aos padrões, valores e comportamentos considerados socialmente aceitáveis ou desejáveis dentro de uma determinada sociedade ou comunidade, “um





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo” (Ewald, 1993, p. 86).

Na escola, essas normas podem incluir não apenas aspectos acadêmicos, como desempenho escolar e habilidades específicas, mas também comportamentos sociais, atitudes e valores. Isso pode incluir a homogeneização do pensamento e do comportamento, a exclusão de alunos que não se encaixam nas normas predominantes, a supressão da diversidade e da criatividade, e o reforço de desigualdades sociais.

Portanto, a inclusão movimenta este processo de fragmentação dos sujeitos, de modo a identificar características que possam ser desenvolvidas, buscando fazer com que a criança com deficiência possa ser percebida não apenas em seus desvios, mas a partir de “habilidades e capacidades que devem ser visualizadas como diferentes normalidades” (Frohlich; Lopes, 2018, p. 1006). Percebe-se, com isso, que há sempre o padrão “normal” como referência para todos os sujeitos no ambiente escolar. A inclusão funciona como uma espécie de instrumento de medida desse desvio da norma. De acordo com Foucault (2008, p. 82-83), “a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis”.

Entretanto, é verdade que o reconhecimento formal dos direitos humanos e a luta por igualdade e justiça social tornaram-se especialmente proeminentes na modernidade. Movimentos organizados que defendem os direitos civis e movimentos da sociedade





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

civil em prol dos direitos das pessoas com deficiência têm desafiado as formas institucionalizadas de exclusão e trabalhado para promover a inclusão e a diversidade em todas as esferas da vida social.

A inclusão é necessária em uma sociedade que busca consolidar as relações democráticas, a conquista e a manutenção de direitos e uma educação para todos. O imperativo da inclusão está na legislação, portanto, está na ordem do discurso político e social, ou vice-versa. A inclusão fundamenta-se no direito de todas as crianças acessarem e permanecerem na escola, independentemente de raça/etnia, gênero, religião, sexualidade, classe social ou deficiência. A escola apresenta-se como sendo o primeiro espaço coletivo no qual todas as crianças passam a conviver com o diferente. O dispositivo da inclusão, nesse momento, produz efeitos na subjetividade das crianças, identificando o outro, o diferente, o fora da norma no lugar de “incluído”. Por isso, é importante atentar para como atuam as práticas discursivas no âmbito educacional. Nesse sentido, Lunardi considera que “[...] quando os discursos educacionais chamam professores, alunos e comunidade educativa para aceitar e respeitar o diferente, estamos diante de um mecanismo que, sob o rótulo de tolerância, nada mais faz que reafirmar a inferioridade do outro”.

A inclusão escolar no Brasil, ocupa um status de imperativo de Estado, é uma estratégia pela universalização de direitos, que deve atingir a todos. Na forma da lei, a inclusão vem buscando garantir a participação dos sujeitos, em todos os espaços da sociedade. Sendo assim, diferentes enunciados presentes nas políticas de inclusão vêm constituir a inclusão escolar como um discurso legitimado no tempo presente.





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

Considerando a realidade social brasileira, o discurso da inclusão não pode ser percebido apenas como estratégia de governmentação, mas também como “[...] uma alternativa necessária em uma sociedade que visa à conquista de plenos direitos para todos possam usufruir de condições mais equânimes de vida” (Lopes, 2019, p. 22-23).

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovido pelo Ministério da Educação a partir de 2003, articula iniciativas políticas já tomadas até o momento, tendo como objetivo: “Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade nos municípios brasileiros” (Brasil, 2005, p. 10).

Especificamente acerca da Educação Infantil, tem-se que ela entra oficialmente no sistema educacional brasileiro a partir da Lei nº 9.394/96, definida como primeira etapa da Educação Básica e, posteriormente, tornando-se obrigatória. Para quem atua na Educação Infantil, tem sido perceptível que a inclusão escolar é um processo que vem acontecendo progressivamente. A importância de incluir crianças com alguma diferença favorece os aspectos sociais, cognitivos e afetivos de todos e todas na instituição.

De acordo com a legislação vigente, as instituições de Educação Infantil devem garantir o Atendimento Educacional Especializado para as crianças com deficiência matriculadas, o que se caracteriza como uma das estratégias de inclusão prevista pela Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso, devem-se criar condições de acesso e desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 29, determina como finalidade da Educação Infantil “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

O sujeito, ao ser incluído na escola, também é classificado segundo o seu desenvolvimento cognitivo por um especialista. Então, a criança passa a ocupar um lugar estabelecido em referência ao padrão “normal”, identificada segundo expectativas diferenciadas em termos de habilidades e competências. A questão passa a ser o quanto será possível normalizar o sujeito da inclusão, trazendo-o para perto do padrão, ao passo que se busca definir com o máximo de precisão o quão desfavorável é sua situação em relação à norma. Sob esse viés, busca-se trazer a família para a escola “[...] para que não apenas se atue diretamente sobre as crianças, mas também para que se estabeleça um controle mais direto sobre as famílias e os desvios que possam estar aí ocorrendo” (Bujes, 2001, p. 136). Ainda que a participação da família na vida escolar das crianças esteja prevista na legislação, essa relação de complementaridade entre família e escola pode também acarretar no gerenciamento da vida familiar. Com base no documento “Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão – dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física” (Brasil, 2006) podemos afirmar que os profissionais devem valorizar os conhecimentos dos familiares. Se esse diálogo entre famílias e profissionais da educação for aberto e horizontal torna-se um instrumento importante para articular ao gerenciamento familiar o estabelecimento de relações de colaboração efetiva, capazes de construir conjuntamente práticas inclusivas (Brasil, 2006, p.24).

Em aproximação a isso, a narrativa do responsável pela criança aponta que “[...] o papel da família no processo de inclusão é, conhecer os limites e a deficiência da criança





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

para procurar estar apoiando o professor, fazendo com que a criança [seja] incluída.... É por meio dos discursos das políticas de inclusão, da família, dos saberes dos especialistas que se produz um processo de regulação. Uma prática de regulação da população se estabelece a partir das famílias, das instituições, professores, alunos e de toda a sociedade. Percebe-se, então, com a fala do responsável pela criança, que existe uma expectativa por parte da família de obter respostas para lidar com a criança com deficiência a partir do conhecimento científico. Entretanto, há também outras dimensões como a social, cultural e afetiva, as quais fazem parte do processo de inclusão. Para que a criança se sinta “parte da escola”, também é imprescindível que todos sintam que aquela criança é parte das vidas delas.

Na prática, a complementaridade entre família e escola carece de um aprofundamento por parte da instituição escolar: é preciso pensar o ambiente inclusivo como um todo, tanto para as famílias como para as crianças com deficiência, transformando o projeto pedagógico num projeto radicalmente inclusivo. Não basta, portanto, atender isoladamente as crianças com deficiência. As políticas de educação inclusiva são ineficazes para problematizar a constante responsabilização da família a assumir e garantir o futuro da criança com deficiência nas políticas de inclusão “É essencial que se invista na orientação e no apoio à família [...]” (Brasil, 2004, p. 7). Diante disso, é possível perceber que o Estado estabelece estratégias que operam estratégias de vigilância e controle familiar, mas não induzem a transformação das instituições educacionais em ambientes radicalmente inclusivos.







**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

A diferença está presente na escola inclusiva como algo, indesejável, estranho em comparação com os normais. A condição de anormalidade emerge na escola como um atributo estabelecido em relação aos padrões de normalidade. Entretanto, a diferença sempre esteve presente, sempre é possível percebê-la. Portanto, ela não pode continuar sendo simplesmente apagada em função dos processos de normalização.

Na narrativa da professora regente “[...] depois com a chegada do professor de apoio, um suporte as coisas se estabilizaram”. Nessa direção, nas décadas de 1990 e 2000, já existia o apoio pedagógico à inclusão. Isso indica o quanto é lento o processo de implementação da educação inclusiva. Existe, conforme a fala da professora, uma expectativa de que a inclusão irá estabilizar uma situação de falta. Percebe-se uma lacuna na formação de profissionais para atuarem com alunos com deficiência, em sala de aula ou na Sala de Recursos Multifuncional. Na fala do responsável pela criança, percebe-se uma expectativa direcionada à professora, e na fala desta, percebe-se uma expectativa direcionada ao professor de apoio. Há, portanto, uma sequência de expectativas, que vão sendo sanadas (ou não) no que se refere ao atendimento às crianças com deficiência. Percebemos que as políticas públicas isoladamente não construirão ambientes educacionais inclusivos. É preciso formar profissionais da educação para atuarem com alunos com deficiência, em sala de aula ou na Sala de Recursos Multifuncional. E, além disso, é preciso traduzir a política pública para cada instituição, por meio da construção coletiva e democrática do seu projeto pedagógico.

A Lei nº 13.146, de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), ressalta a necessidade da indicação do profissional de apoio





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

escolar. Esse profissional de apoio realiza diversas atividades, de acordo com as demandas. Frente a esse contexto, os professores se sentem desamparados frente à inclusão escolar, sendo que inúmeros são os desafios no cotidiano escolar, apesar da existência de políticas, programas e ações voltados para a sua formação. O fato é que os professores demonstram despreparo, angústia, inquietação e resistência para enfrentar os desafios diários da sua atuação, por falta de conhecimento das leis, diretrizes, normativas do processo de inclusão. Com base nesse conjunto de práticas discursivas e não discursivas, a inclusão constitui o que Foucault define como um dispositivo, ou seja, “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma emergência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (Foucault, 1998, p. 244).

Da mesma forma, segundo a narrativa da professora regente “[...] a questão da acessibilidade é a questão do material pedagógico que falta, estrutura da escola para receber essa criança [...]”. Assim, torna-se explícita, segundo a percepção da professora, a precariedade da instituição para ser considerada inclusiva, por conta de não dispor de acessibilidade, nem de material pedagógico suficiente, nem de uma estrutura adequada. Ao relatar “[...] falta de capacitação que eu tenho que buscar sim [...]”, evidencia-se que o dispositivo da inclusão produz na professora um sentimento de frustração e o desejo de empreender por si mesma a busca pelo conhecimento e pela formação inclusiva.

Além disso, o dispositivo da inclusão focaliza a criança com deficiência como o sujeito de sua intervenção, no sentido da aprendizagem. Aqui utilizamos a noção de Larrosa (2018, p. 55), que trata sobre a colonização da educação pela “ideologia da





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

aprendizagem, com toda sua carga individualista, psicológica e cognitiva”. Se a grande questão da inclusão escolar tem sido a aprendizagem, então, a inserção da criança na escola estaria no caminho certo, a depender dos resultados alcançados por ela no final do processo. Na fala da professora, ela demonstra a dificuldade de implementação da educação inclusiva, quando aponta a insuficiência de recursos e o despreparo profissional. Isso reforça a noção de que a inclusão escolar se daria, especialmente, por meio da aprendizagem. No texto da política de Atendimento Educacional Especializado define-se que “[...] para atuação no AEE o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada” (Brasil, 2009, p. 4). Há uma ressonância entre a percepção da professora e o que afirma a política: é preciso formar professores especialistas para que se possa implementar a inclusão escolar. Com isso, são produzidos certos efeitos no cotidiano escolar, os quais estamos chamando de dispositivo da inclusão. Dentre esses efeitos está o fato da inclusão continuar focada “na” criança com deficiência e desconsiderar as possibilidades da instituição educacional se tornar um ambiente mais acolhedor, menos hostil, menos capacitista do que a sociedade em geral. A escola precisa ser capaz de discutir o capacitismo e construir um ambiente mais inclusivo. A comunidade escolar precisa ser convocada a fazer parte dessa construção.

Na narrativa da professora fica evidente que “professora regente e professora do AEE, devem sempre conversar, realizar um trabalho conjunto para garantir a aprendizagem [...]”. Especificamente na instituição pesquisada, um Centro de Educação Infantil, esse atendimento é ofertado à criança com o Transtorno do Espectro Autista





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

(TEA) no contraturno escolar, com estratégias e atividades organizadas e acessíveis a partir da necessidade dessa criança no processo de ensino aprendizagem. No AEE, o professor deve contribuir com sugestões e atividades, juntamente com o professor regente. As narrativas refletem as relações de poder-saber, e a responsabilização docente pelo êxito ou fracasso da inclusão escolar, sendo a inclusão tida como um “imperativo de Estado”. Seu caráter de imperativo dá-se pela imposição-obrigatoriedade, de modo que ninguém pode deixar de cumpri-la (Lopes *et al.*, 2010, p. 6).

Através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020), o Governo Federal e o Ministério da Educação orientaram estados e municípios a adotarem o “ensino remoto” durante a Pandemia de COVID-19, como continuidade das atividades escolares desde a Educação Básica até o Ensino Superior. A partir da necessidade de sobrevivência, foi preciso reorganizar a vida da população. De acordo com Art. 4º da Lei Brasileira de Inclusão “toda pessoa com deficiência tem o direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015, p. 12). No entanto, inúmeras questões como a educação, as desigualdades sociais e a saúde, enquanto inquietações cotidianas, se materializam e se intensificaram com sérios efeitos decorrentes da Pandemia.

Com a chegada do isolamento e a necessidade de suspender as aulas presenciais nas escolas, multiplicou-se o imediatismo no planejamento, sendo que os professores tiveram que adequar suas práticas para uma nova realidade. Foi necessário realizar aulas remotas, utilizar plataformas digitais e permanecer conectado por longos períodos





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

à internet. Houve a produção de vídeos, podcasts, gravações, *lives*, além da comunicação por meio de grupos em redes sociais como WhatsApp, para estabelecer vínculos com os alunos e seus responsáveis. Diante disso, os alunos com deficiência estavam também afastados do espaço escolar, além de enfrentarem a ausência de atendimentos como consultas, fisioterapias, terapias, atendimentos de psicólogos e fonoaudiólogos, e todas as outras formas de tratamentos e acompanhamentos médicos.

Dessa forma, a professora do AEE narra a importância do diálogo para enfrentar todo esse contexto tão desafiador: “professora regente e professora do AEE, devem sempre conversar, realizar um trabalho conjunto para garantir a aprendizagem e desenvolvimento do aluno”. Então, as tarefas eram entregues para as famílias por meio de material impresso para a execução, com prazo de quinze dias para a sua devolução, sendo assim verificada a “participação” dos alunos. As professoras do AEE e a professora regente, distribuíam as atividades e kits escolares nas residências dos alunos com deficiência. A professora regente e a professora do AEE permitiam uma articulação para contemplar atividades necessárias para o ensino e aprendizagem

A inclusão não está relacionada apenas aos sujeitos com deficiência. Nesse sentido, como imperativo, a inclusão orienta a participação de todos. De acordo com Lopes (2007, p. 31), “estar incluído fisicamente no espaço comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem”. Devem participar ativamente do processo o Estado, as crianças com deficiência, todos os alunos da escola, professores, famílias e a sociedade.





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

Convém enfatizar que a educação inclusiva é um dos princípios estabelecidos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), ratificada pelo Brasil. No Art. 24, a Convenção determina: “Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (Brasil, 2009). Portanto, não resta outro caminho senão o de construir nas escolas, junto à sociedade civil organizada e o Estado uma cultura de inclusão. E, enquanto isso estiver um pouco longe de ser percebido, cabe à comunidade escolar debater as políticas de educação inclusiva, seus limites e possibilidades, no sentido de construir ambientes inclusivos para todos.

## Considerações finais

A inclusão deve ser compreendida como princípio legal e como direito de todas as crianças permanecerem na escola. Hoje, a inclusão está cada vez mais presente para nos desafiar no cotidiano escolar, enquanto dificuldade enfrentada por professoras e professores. Mais especificamente no Brasil, o processo de inclusão já tem um trajeto percorrido. Mudanças já foram realizadas, porém muito ainda precisa ser feito. Cabe ao professor repensar antigas concepções, ficando atento às suas ações cotidianas junto a todos os seus alunos. A educação inclusiva não se trata de atender “a” criança da inclusão, uma vez que todas as crianças e todas as pessoas na escola e na comunidade fazem parte do processo de inclusão. Portanto, o professor deve perceber seu papel de





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

questionar, desconstruir e transformar a sua prática e construir uma outra escola possível.

Percebe-se que nas instituições educacionais permanecem funcionando os mecanismos da normalização. A frustração das professoras com a falta de recursos e com o despreparo profissional deixa claro que a política da educação inclusiva, a abertura da escola para todos, não tem sido efetivada. Tanto o texto da política como as práticas pedagógicas têm sido direcionados para a aprendizagem das crianças com deficiência, demonstrando que o ambiente inclusivo é algo secundário nesse processo. Há, portanto, muitas faltas nesse sentido: falta vontade política do governo para debater o tema de forma contundente e permanente com a sociedade, deriva disso a falta de recursos materiais para adaptar a estrutura física da escola, para fornecer materiais pedagógicos, para formar professores comprometidos com o princípio da escola inclusiva, falta diálogo entre escola e comunidade, para que todos realmente se responsabilizem com a inclusão e não seja uma questão de imposição do Estado.

A escola como um espaço para todos precisa estar preparada para as diferenças. O processo de inclusão não se encerra com a entrada desse aluno na escola, mas tentar pensar formas e condições de permanência nesse espaço. Dessa maneira, a escola tem a responsabilidade de promover ações inclusivas para oferecer aos alunos oportunidades de continuar o seu desenvolvimento. A inclusão escolar requer investimento, comprometimento dos professores e de toda a comunidade escolar. Faz-se necessário realizar estudos e pesquisas para que a escola inclusiva possa ser compreendida como





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

princípio educacional brasileiro e, nesse sentido, seja possível percebê-la em todas as instituições educacionais, para todos que nela habitam.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física**. 4. ed. Brasília: MEC/SEE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciafisica.pdf> Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para







**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2017. p. 202-223. E-book.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o Direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2017. p. 131-158. E-book.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss** da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves Paraíso (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 63-85.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

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

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas, RS: Editora da Ulbra, 2007.





**Andréia Luciane Borges** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Gabriela Schlichting Vieira Luckmann** – Rede Municipal de Ensino de Lages-SC  
**Jaime Farias Dresch** – Universidade do Planalto Catarinense

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Aprendizagem & inclusão**: implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e pedagogizar o estranho. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t157.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

RIBEIRO, José L. Pais. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras várias consequências. In: SILVA, Luís Heron da. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

VEIGA-NETO, A. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda Maria; SILVA, Lauraci Dondê da; POLENZ, Tamara (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

### **Agradecimentos**

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc), pelo apoio financeiro (Termo de Outorga: 2021TR001305).

Recebido em: 11/04/2024  
Aprovado em: 12/04/2024

