



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA – 4
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO CONTEXTO
AMAZÔNICO



O PROCESSO DE INCLUSÃO EM ESCOLA DE ASSENTAMENTO EM
PRESIDENTE FIGUEIREDO-AM: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA
EQUIDADE E DOS DIREITOS HUMANOS

Manaus – AM

2023

MAÍSA LEMOS DE LIMA

**O PROCESSO DE INCLUSÃO EM ESCOLA DE ASSENTAMENTO EM
PRESIDENTE FIGUEIREDO-AM: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA
EQUIDADE E DOS DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-graduação em Educação –
PPGE/UFAM a nível de Mestrado – como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Educação

Orientadora Profa. Dra.: Wania Ribeiro
Fernandes

Linha de Pesquisa - 4: Educação Especial e
Inclusão no Contexto Amazônico

Manaus – AM

2023

Ficha Catalográfica

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

L732p Lima, Maísa Lemos de
O processo de inclusão em escola de assentamento em Presidente Figueiredo-AM : um estudo na perspectiva da equidade e dos direitos humanos / Maísa Lemos de Lima. 2023
122 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Wania Ribeiro Fernandes
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Inclusão. 2. Escola de Assentamento. 3. Amazonas. 4. Direitos Humanos. I. Fernandes, Wania Ribeiro. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MAÍSA LEMOS DE LIMA

**O PROCESSO DE INCLUSÃO EM ESCOLA DE ASSENTAMENTO EM
PRESIDENTE FIGUEIREDO-AM: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA
EQUIDADE E DOS DIREITOS HUMANOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Wania Ribeiro Fernandes (**Orientadora**)

Instituição: Universidade Federal do Amazonas - PPGE-FACED-UFAM

Prof. Dr. Victor José Machado de Oliveira (**Titular**)

Instituição: Universidade Federal do Amazonas - PPGE-FEFF-UFAM

Prof^a. Dr^a. Benedita Celeste Moraes Pinto (**Titular**)

Instituição: Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof^a. Dr^a. Maria Almerinda de Souza Matos (**Suplente**)

Instituição: Universidade Federal do Amazonas - PPGE-FACED-UFAM

Prof^a. Dr^a. Andrea Silva Domingues (**Suplente**)

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DE DEFESA

Defesa de: Dissertação de Mestrado Acadêmico
Data: Vinte e quatro de março de dois mil e vinte e três
Hora de Início: 14:00h
Hora de Encerramento: 17:00h
Discente: MAÍSA LEMOS DE LIMA
Matrícula: 2210493
Título do Trabalho: "O PROCESSO DE INCLUSÃO EM ESCOLA DE ASSENTAMENTO EM PRESIDENTE FIGUEIREDO-AM: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA EQUIDADE E DOS DIREITOS HUMANOS" .
Área de concentração: Educação
Orientador(a): Prof.ª Dr.ª Wania Ribeiro Fernandes - (Presidente / Orientadora)

Em vinte e quatro de março de dois mil e vinte e três, às 14:00 horas, horário de Manaus/AM, no Miniáudatório do PPGE, teve início os trâmites formais de avaliação da Banca Examinadora para julgar o trabalho da mestranda **MAÍSA LEMOS DE LIMA**, intitulada **"O PROCESSO DE INCLUSÃO EM ESCOLA DE ASSENTAMENTO EM PRESIDENTE FIGUEIREDO-AM: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA EQUIDADE E DOS DIREITOS HUMANOS"**. A Banca Examinadora foi composta pelos/as professores/as: Prof.ª Dr.ª **Wania Ribeiro Fernandes** - (Presidente / Orientadora), Prof. Dr. **Victor José de Oliveira** - (Membro Interno do PPGE - UFAM) e Prof.ª Dr.ª **Benedita Celeste Moraes Pinto** - (Membro Externo - UFPA). Aberta a sessão, a Presidência deu conhecimento aos membros da Banca e à candidata, das normas que regem a defesa e definiu a ordem das arguições a ser seguida pelos examinadores. Na sequência, foram concedidos até 30(trinta) minutos ao(a) candidato(a) para a apresentação de seu trabalho. Após a Banca Examinadora levou a efeito a arguição da Mestranda. Encerrada a Defesa, a Banca considerou o trabalho e a candidata **MAÍSA LEMOS DE LIMA APROVADA por unanimidade**. A sessão foi encerrada às 17 horas e 00min, e eu, Samuel Guimarães da Silva, Técnico-Administrativo em Educação, lotado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, lavrei a presente ata que, após conferência virtual, vai assinada por mim, pela Banca Examinadora e pela discente **MAÍSA LEMOS DE LIMA**.

Manaus, 24 de março de 2023.

Prof.ª Dr.ª Wania Ribeiro Fernandes - (Presidente / Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Camila Ferreira da Silva Lopes



Documento assinado eletronicamente por **Maisa Lemos de Lima, Usuário Externo**, em 27/03/2023, às 17:55, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wânia Ribeiro Fernandes, Professor do Magistério Superior**, em 01/04/2023, às 16:25, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Victor José Machado de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 02/04/2023, às 20:00, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Samuel Guimarães da Silva, Assistente em Administração**, em 25/04/2023, às 15:42, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Benedita Celeste de Moraes**



Pinto, Usuário Externo, em 31/07/2023, às 11:06, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1428455** e o código CRC **538549ED**.

Av. General Rodrigo Octávio, 6200 - Bairro Coroado 1 Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Bloco Rio Uatumã (térreo), Setor Norte - Telefone: (92) 3305-1181
CEP 69080-900, Manaus/AM, ppge@ufam.edu.br

Referência: Processo nº 23105.017591/2022-03

SEI nº 1428455

AGRADECIMENTOS

O saber, a cultura e o conhecimento são construções inerentes ao ser humano, são permeados de dedicação, disciplina e perseverança. É nessa trajetória, buscando construir conhecimentos, que cativamos amizades, relações que nos assemelham a irmãos. No processo de produção desta dissertação, pude contar com o suporte de inúmeras pessoas, dando-me carinho, palavras de incentivo, encorajando-me. A elas, expresse meu carinho, minha singela gratidão.

A Deus, o autor da vida, meu redentor, minha fortaleza e meu consolador.

Aos meus pais, Sebastião de Lima e Maria Dulcimar Lemos de Lima, que sempre me apoiaram, dando todo o suporte na minha rotina acadêmica e familiar.

Aos meus irmãos, por estarem nos bastidores sempre atentos e com os ombros a postos apoiando-me moral e emocionalmente.

A Janio Montefusco de Pinho, por estar ao meu lado nos momentos difíceis, por me apoiar e incentivar nesta jornada.

À Maria Luísa de Lima Montefusco, minha filha, joia preciosa que sempre tem um abraço e o beijo que emana forças vitais para que eu permaneça buscando conhecimentos.

À minha orientadora, Professora Wania Ribeiro Fernandes, por toda paciência, respeito e carinho dedicados no ínterim deste trabalho, mas também por seu olhar humano, sempre com um abraço aconchegante e acolhedor.

Aos Professores Doutores, Lúcio Fernandes Ferreira, Victor José de Oliveira, Benedita Celeste Moraes Pinto, Maria Almerinda de Souza Matos e Andrea Silva Domingues, membros da Banca, que, com seu olhar singular, contribuíram significativamente para a melhoria deste trabalho.

Aos professores da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, que contribuíram com minha trajetória acadêmica, oportunizando vivências, estudos e discussões que nos fizeram refletir enquanto agentes sociais sobre a academia e a ciência, como produção de saberes.

Aos colegas do Curso de Mestrado – Turma 2021-1, pelas trocas, pelos aprendizados e parcerias. Em especial, ao amigo Josivaldo Vilaça, que foi acolhedor conversou e aconselhou, sendo magno em suas colocações, e em nome desse agradeço respeitosamente aos demais.

Aos colegas de Presidente Figueiredo – AM, minha gratidão: Luís Sérgio de Almeida, Carlos Alberto da Luz, Mariza Sampaio, Marlen Alves, Maria Terezinha da Silva, Andreia Paixão.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação, pela atenção e apoio.

Meu reconhecimento pelas contribuições à educação especial/Assentamento Uatumã.

A Capes e Fapeam, pelo financiamento ao Programa de Pós-graduação em Educação –
PPGE/ UFAM.

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

(FOUCAULT, 2001, p. 10)

RESUMO

Este estudo investigou como tem ocorrido o processo de implementação da educação inclusiva na escola do Assentamento Uatumã, localizada em Presidente Figueiredo-AM, considerando o que preconiza a Organização das Nações Unidas, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A escolha da Escola Municipal Hugo Castelo Branco como local do estudo se deve ao fato de ser a instituição central do assentamento Uatumã. Nesse sentido, o objeto geral do estudo é compreender como se dão os processos pelos quais se articula a inclusão escolar do público-alvo da educação especial na escola. Os objetivos específicos são os seguintes: 1) apresentar o contexto histórico sociopolítico e educacional da escola citada; 2) identificar os fatores facilitadores e dificultadores na implementação da inclusão escolar de alunos com deficiência na última década naquela unidade educacional; e 3) discutir o conceito de equidade à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos e das políticas nacionais que regulamentam a educação especial e inclusiva como contexto do processo de inclusão em escola de assentamento. Utilizamos como fundamento teórico o pensamento de Michel Foucault considerando os conceitos de biopolítica e governamentalidade e a partir deles analisar como se articulam nos documentos legais o processo de inclusão do público-alvo da educação especial em área de assentamento, considerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). O estudo segue uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, cuja base informativa são documentos, registro bibliográficos, artigos científicos e tese. Como resultado, observou-se que o processo de implementação da inclusão em escola de assentamento ainda se configura como algo a ser efetivado. O que é descrito nos documentos são discursos distantes do que é apresentado no Censo Escolar, e nos artigos e tese revisados. As legislações são fatores facilitadores onde o Atendimento Educacional Especializado-AEE funciona como uma tecnologia de governo e da lógica biopolítica que mascara a realidade vivida no campo da educação, principalmente no que se refere a educação inclusiva, e sua interface com a educação do campo e como fatores dificultadores temos infraestrutura, a formação continuada para os profissionais da educação, a falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado, apoio familiar, transporte escolar e a aprendizagem dos alunos na sala regular.

Palavras-chave: Inclusão. Escola de Assentamento. Amazonas. Direitos Humanos.

ABSTRACT

This study investigated how the process of implementing inclusive education has occurred in the school of Assentamento Uatumã, considering what is recommended in the Universal Declaration of Human Rights, located in Presidente Figueiredo-AM. We chose the Hugo Castelo Branco Municipal School because it is the central institution of the Uatumã settlement. In this sense, our general object of study is to describe the processes through which the school inclusion of special education students at the Hugo Castelo Branco Municipal School in the Uatumã settlement in Presidente Figueiredo-AM is articulated, and the specific objectives are: 1) To present the educational socio-political historical context of the Uatumã Settlement school in Presidente Figueiredo-AM; 2) Identify the facilitating and hindering factors in the implementation of school inclusion of students with disabilities in the last decade at the school in Assentamento Uatumã; and 3) discuss the concept of equity in the light of the Universal Declaration of Human Rights and national policies that regulate special and inclusive education as a context of the inclusion process in settlement schools. We used Michel Foucault's thinking as a theoretical foundation, considering the concepts of biopolitics and governmentality and from them to analyze how the process of inclusion of the target audience of special education in settlement areas is articulated in legal documents, considering the Universal Declaration of Human Rights, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), the National Education Plan (2014-2024) and the Brazilian Law for Inclusion of Persons with Disabilities (2015). The study follows a qualitative approach of a descriptive nature, whose information base are documents, bibliographic record, scientific articles and thesis. As a result, it was observed that the process of implementing inclusion in a settlement school is still configured as something to be implemented. What is described in the documents are discourses that are far from what is presented in the School Census, and in the reviewed articles and thesis. Legislation is a factor that facilitates the biopolitical logic in favor of a governmentality that masks the reality experienced in the field of education, especially with regard to inclusive education, and its interface with rural education, and as complicating factors we have infrastructure, continuing education for education professionals, the lack of Specialized Educational Assistance, family support, school transportation and student learning in the regular classroom.

Keywords: Inclusion. Settlement School. Amazon. Human rights.

LISTA DE ABREVAITURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

AM – Amazonas.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

AU – Assentamento Uatumã.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CENESP – Centro Nacional Educação Especial.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

DATASUS – Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde.

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EDH – Educação em Direitos Humanos.

FACED – Faculdade de Educação.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação da Educação.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

NEE – Necessidades Educacionais Especiais.

ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável.

PA – Projeto de Assentamento Federal.

PAE – Projeto de Assentamento Agroextrativista.

PAF – Projeto de Assentamento Florestal.

PCA – Projeto de Assentamento Casulo.

PDS – Projeto de Desenvolvimento Sustentável.

PIB – Produto Interno Bruto.

PIBID – Programa de Iniciação à Docência.

PME – Plano Municipal de Educação.

PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial.

PNEDH – Política Nacional de Educação em Direitos Humanos.

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

PNRA – Política Nacional de Reforma Agrária.

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação.

PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo.

PROPESP – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PST – Programa Saberes da Terra.

SCIELO – Scientific Electronic Library On line.

SEESP – Secretaria de Educação Especial.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

SRM – Sala de Recursos Multifuncional.

UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

UNB – Universidade de Brasília.

UNESCO – Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundo Internacional das Nações Unidas para a Infância.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – BR-174, acesso à Rodovia AM-240 e área em que se localiza o Assentamento Uatumã	60
Figura 2 – Vista aérea da Escola Municipal Hugo Castelo Branco	61
Figura 3 – <i>Las Meninas</i> (1656), Diego Velázquez. (Museu do Prado, Madri)	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas de público sem NEE, com NEE e total de matrículas	36
Tabela 2 – Número de matrículas do município de Presidente Figueiredo – AM rede pública e privada – total – Censo Escolar – Educação Especial	76
Tabela 3 – Número de matrículas rede pública na zona rural e escola Municipal Hugo Castelo Branco – total – Censo Escolar – Educação Especial	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores da pesquisa	66
Quadro 2 – Artigos e Teses que apresentam a interface Educação Especial – Educação do Campo (2015-2021).....	80
Quadro 3 – Pesquisas apontam que a inclusão escolar está sendo implementada em escolas de assentamento, em escolas do campo, e a garantia de direitos	82
Quadro 4 – Pesquisas que apontam a não implementação da inclusão escolar em escolas de assentamento e/ou do campo, e a garantia de direitos	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Objetivos e apresentação dos capítulos da pesquisa	23
2 CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIOPOLÍTICO EDUCACIONAL E DO ASSENTAMENTO UATUMÃ, EM PRESIDENTE FIGUEIREDO-AM.....	25
2.1 Aspectos históricos e sociopolíticos do Assentamento Uatumã	25
2.2 Aspectos educacionais do Assentamento Uatumã	30
3 EXPLORANDO CONCEITOS	37
3.1 Educação especial e inclusão escolar: questões históricas	37
3.2 Declaração Universal dos Direitos Humanos	40
3.2.1 Equidade	43
3.3 A reforma educacional no Brasil: legislações educacionais que mudam o paradigma da educação especial.....	48
3.4 Foucault e os discursos de normalidade/anormalidade	53
3.5 A biopolítica e a governamentalidade	58
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	61
4.1 Caracterização do estudo	61
4.2 Caracterização do campo	62
4.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados	64
4.4 Gerando dados a partir dos documentos	67
5 O ASSENTAMENTO UATUMÃ: IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA ÚLTIMA DÉCADA (2010-2020)	69
5.1 Fatores facilitadores da inclusão escolar	69
5.2 Fatores dificultadores da inclusão escolar	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
ANEXO A – Artigo publicado em periódico.....	104
ANEXO B – Artigo coletivo publicado em periódico	113

1 INTRODUÇÃO

A zona rural do município de Presidente Figueiredo – AM é um espaço de valor cultural, político, econômico e geográfico no Amazonas, tendo em vista sua topografia, riquezas ambientais e diversidade populacional e étnica. A presente dissertação trata sobre a temática da educação especial, tendo como enfoque específico a inclusão escolar na área de assentamento rural. Tal recorte esse que se coloca no contexto de um processo histórico, político e social e se pauta na perspectiva dos direitos humanos. Quando considerada a concepção de uma educação descrita pela Declaração Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), a educação especial em nosso país veste-se de novas premissas no intuito de atender às pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), sob o paradigma de uma educação inclusiva apoiada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

A educação inclusiva, enquanto processo, é objeto de análise deste estudo, envolvendo a Escola Municipal Hugo Castelo Branco, situada no Assentamento Uatumã (AU), espaço rural de Presidente Figueiredo-AM. No atual contexto neoliberal, a efetivação de políticas de inclusão que atendam de maneira equânime os alunos com ou sem deficiência. Tais dificuldades são enfrentadas tanto por escolas urbanas como também pelas escolas rurais, especialmente as de assentamento, que se deparam com desafios de várias ordens, tais como as geográficas, arquitetônicas, de acessibilidade e de acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos, como computadores, *softwares*, materiais de comunicação alternativa e aumentativa, dentre outros materiais que visam aprimorar e contribuir para o ensino e a aprendizagem. Quando voltamos nosso olhar para a oferta de serviços e estruturas necessárias ao atendimento educacional especializado, podemos identificar outras tantas carências, como as salas de recursos e de acompanhamento pedagógico e o transporte escolar adaptado às condições do aluno com Necessidade Educacional Especial (NEE), que poderia proporcionar deslocamentos mais eficientes.

A realização desta pesquisa foi motivada por interesses e compromissos que envolvem a minha trajetória profissional e a busca por saberes inerentes à temática da educação especial, esta que me leva a querer aprofundar o debate acerca da educação inclusiva no contexto da escola em área de assentamento.

É do universo campesino que vem a minha fala, da comunidade em que a escola está inserida, pois, mesmo tendo nascido na cidade de Manaus, cresci no Assentamento Uatumã,

onde trabalho atualmente e assumi, desde muito cedo, o compromisso de ser professora e lutar por uma sociedade mais humana, com mais oportunidades.

Atuando como professora da rede pública de ensino em Presidente Figueiredo, desde 2001, tive meu primeiro contato com aluno com necessidades educacionais especiais no ano de 2003, na sala regular de ensino. De 2017 a 2020, atuei em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), quando pude observar algumas diferenças no que tange aos registros expressos nos relatórios do Inep/Censo Escolar, quanto ao número de matrículas de alunos que são público-alvo da educação especial. Essa observação só foi possível mediante os relatórios e anotações em cadernos de planejamento que eu desenvolvia e onde registrava a frequência escolar e uma breve descrição do desempenho de cada estudante, visto que os diários escolares ou pagelas só eram disponibilizados para os professores no segundo semestre letivo.

Sem saber ao certo como registrar a discrepância dos dados que ia encontrando – visto que via neles um indicador capaz de impactar a realidade docente no que concerne à gestão dos recursos financeiros disponibilizados para a Educação Especial municipal – conversava com colegas professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), mas com nenhum(a) conseguia vislumbrar um caminho viável que pudesse dar visibilidade e encaminhamentos àquelas questões.

Em 2008, pesquisando no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), consegui observar que os dados sobre estudantes com deficiência em Presidente Figueiredo – e mais especificamente nas áreas de assentamento – não estavam registrados. Tais informações só passaram a ser incluídas na modalidade de educação especial no Censo Escolar publicado no relatório do Inep a partir do ano de 2017.

Essas constatações me remeteram a questionamentos sobre os modos pelos quais o processo de inclusão vem se estabelecendo em áreas de assentamento. Por quais meios a política educacional destinada aos estudantes com NEE vem sendo implementada e se constituindo? As necessidades educacionais desses estudantes vêm sendo atendidas?

Nesse contexto, entendo que o pensamento foucaultiano sobre estratégias de governmentação e biopolíticas se constitui uma potente ferramenta para a compreensão da inclusão em áreas rurais e da maneira como essas se articulam com as políticas educacionais voltadas aos estudantes com NEE. Assim, apoiei-me nesses conceitos do filósofo Michel Foucault, relacionando-os aos marcos legais que mudam o paradigma da educação especial no Brasil para discutir a inclusão em áreas de assentamento.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) visa ao fortalecimento das políticas e ao aprimoramento das ideias

e da construção de uma orientação educacional inclusiva. Sabendo que inclusão e exclusão são faces de uma mesma moeda, discutir como tem se articulado o processo de inclusão escolar no que se refere à educação especial nas áreas de assentamento possibilita desnaturalizar nosso olhar tanto para como a inclusão vem sendo tratada como também para como esse processo pode instituir um viés excludente.

O conceito foucaultiano de governamentalidade defende a noção de que a questão política é primordial na contemporaneidade para que se compreendam os modos e as estratégias por meio dos quais os Estados passaram a ser governamentalizados. Foucault (2008) define governamentalidade como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber e economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (2008, p. 143-144).

A partir daí, alerta Gadelha (2016), desenvolve-se uma biopolítica direcionada principalmente para o controle das populações por meio de dispositivos de segurança e a eles tem-se que destinar ações que promovam e que atendam às suas necessidades mais básicas. Nesse sentido, a noção biopolítica se relaciona à ideia de uma política para a vida. Para Foucault, a biopolítica é “uma tecnologia que se instala, se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global”. (FOUCAULT, 2005, p. 289).

Nesse sentido, a inclusão escolar pode ser vista como uma estratégia biopolítica, haja vista que esta passa a contribuir significativamente na vida da pessoa com NEE, assim como da população em níveis globais, pois a produtividade disposta numa lógica da participação de todos segue a premissa da política da educação inclusiva. Assim, entendo que os sujeitos e a inclusão constituem técnicas de governo, já que há uma inter-relação sobre a população e sobre os outros, conforme nos alertam Veiga-Neto e Lopes:

As políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato materialize-se no plano das práticas concretas, ao fim e ao cabo da inclusão escolar tem seu horizonte e diminuição do risco social. (2007, p. 949).

As políticas de inclusão assumem uma perspectiva que aponta para questões sociais e práticas a serem estabelecidas, e por se tratar de políticas, muitas vezes, funcionam como pano de fundo mascarando medidas advindas das lutas de classes. A expansão das políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência veste-se do imperativo de direito à educação e iminente às noções de direitos humanos. Em nossa cultura, a educação é um direito público, subjetivo, significa dizer que ela é uma ação cultural própria de todo ser humano, desde o nascer, é um compromisso e dever do Estado. Toda educação, por si só, deve ser inclusiva, ou não é educação.

As questões relacionadas à distribuição do poder, segundo nos alertam Veiga-Neto e Lopes (2007), localizam-se em todas as partes e vêm de todos os lugares. Assim, as políticas de inclusão me fazem refletir acerca das lutas em prol da consolidação dos direitos das pessoas com deficiência, no que se refere à prestação de serviços a que têm direito. Se, por um lado, observamos a existência de dispositivos legais dirigidos a essa população, por outro, vemos a precariedade na execução e/ou na oferta de atendimentos a esse público no espaço rural. Nesse sentido, se a educação inclusiva é um paradigma educacional baseado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, o cenário rural e de assentamento se conforma ainda como um espaço de lutas e tensões em busca desses tais direitos.

Pensar em um atendimento educacional inclusivo e equânime considerando um atendimento de uma educação para todos refere-se a um contexto de mudança para um processo educação especial. Um cenário no qual se observa a emergência do movimento em prol da educação inclusiva. O termo “inclusão escolar” é concebido por Mendes *et al.* (2022) como sendo um movimento filosófico com inferências políticas e práticas que resultaram na proposta de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, cuja necessidade já vinha sendo sinalizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 –, que estabeleceu a ampliação do público-alvo da educação especial.

A inclusão perpassou por um processo eminentemente crítico da lógica binária moderna de classificação dos sujeitos em normal x anormal ou capaz x incapaz, ao propor a contemporânea fusão terminológica in/exclusão. Afinal de contas,

[...] a educação inclusiva vai muito além da presença física do aluno no ensino regular. Não é aquela que só aceita as diferenças, mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo, na qual, compreender pessoas com NEE significa entendê-la a partir de seu próprio marco de referência. Não basta

reconhecer e aceitar a diferença. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças (BRASIL, 2005, p. 32).

Nesse sentido, a discussão sobre educação inclusiva passa necessariamente pela quebra dos paradigmas segregacionista e integracionista. O primeiro se refere ao modelo social, identificado com o assistencialismo, a prática de prestar assistência, auxílio à pessoa com deficiência, estigmatizada e fadada ao isolamento e à institucionalização por toda a vida. O segundo preconiza um sistema educacional dividido em regular e especial, no qual as crianças com deficiência são atendidas em classes especiais ou centros educacionais específicos. Diante disso, a discussão avança em favor de atitudes mais equânimes e menos assistencialistas, com foco na diversidade e no respeito às diferenças, possibilitando compreender que as experiências vividas servem de ponto de partida para a adoção de comportamentos inclusivos do próprio profissional da educação, nos planejamentos e menos discriminatórios. Com isso, o que importa de fato é que nossas atitudes deem lugar ao exercício de atitudes equânimes no que se refere a cidadania e igualdade de direito.

Essas questões se refletem na escola, espaço de aprendizagem destinado aos filhos dos assentados, caracterizando um cenário no qual a escolarização é marcada por consideráveis limitações de acesso a recursos os mais diversos, seja na estrutura física, seja na disponibilização de professores e recursos pedagógicos. Em tais condições, a população sofre os efeitos de um acesso restrito à educação. Dessa maneira, ainda hoje, para os povos do campo, predomina a realidade de uma educação que não ultrapassa as séries iniciais do ensino fundamental. (CAMACHO; VIEIRA, 2018).

Assim, a dinâmica das políticas públicas educacionais me levou a refletir sobre a perspectiva excludente, quando não são considerados aspectos educacionais como o espaço onde a escola está inserida, com suas especificidades locais e seu potencial de desenvolvimento. Dessa forma, conforme corrobora Almeida (2017), no campo, as políticas de inclusão precisam caminhar na direção da organização e na efetivação da política inclusiva, a fim de consolidar direitos conforme as especificidades locais.

A consolidação da inclusão nas escolas de assentamento é tão necessária quanto no espaço urbano, por isso a implementação de políticas públicas em educação inclusiva faz-se necessária.

A escassez de produções acadêmicas na área de inclusão em escolas de assentamento, identificada a partir de busca realizada nos bancos de teses e dissertações da Universidade Federal do Amazonas, Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, justifica a

relevância temática desta pesquisa. Para além disso, o estudo poderá contribuir para dar visibilidade a esse tema e inspirar outros profissionais da educação a colocar em pauta discussões dessa natureza, em favor de um equânime desenvolvimento educacional, a partir do fomento à implementação de políticas públicas inclusivas em área de assentamento.

Enquanto profissional atuante na área da educação, nas funções de professora e pedagoga, saliento que o processo de inclusão se configura como respeito às diferenças nos mais distintos setores da sociedade. É com esse caráter de desenvolvimento a partir da ótica da inclusão que destaco outro aspecto de relevância desta pesquisa. Com este estudo, anseio poder contribuir com nossos pares não apenas com a prática pedagógica, mas também na união em prol de um objetivo que agregue valores a nossa comunidade. Na condição de pedagoga, que eu possa ser agente multiplicadora dos preceitos da inclusão escolar no município, ampliando debates e discutindo conceitos acerca da interface educação especial e educação do campo que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, especificamente quanto à educação inclusiva em escola de assentamento.

Sendo assim, o processo de ensino se consolida a partir do envolvimento das dimensões histórica, sociopolítica econômica e educacional relacionadas com o respeito à diversidade, principalmente em relação a causas que apontam para grupos minoritários, a exemplo do público da educação especial em área de assentamento. Logo, queremos contribuir para o debate trazendo reflexões referentes à inclusão escolar em escola de assentamento, pois estas fundamentam os objetivos desta pesquisa.

1.1 Objetivos e apresentação dos capítulos da pesquisa

Esta pesquisa teve por objetivo descrever os processos pelos quais se articulam a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial na Escola Municipal Hugo Castelo Branco de assentamento em Presidente Figueiredo-AM.

Mais especificamente sobre o processo de inclusão na escola de assentamento, debruçamo-nos nesta a partir dos seguintes objetivos específicos: 1) Apresentar o contexto histórico sociopolítico educacional da escola do Assentamento Uatumã em Presidente Figueiredo-AM; 2) Identificar os fatores facilitadores e dificultadores na implementação da inclusão escolar de alunos com deficiência na última década na escola do Assentamento Uatumã; e 3) discutir o conceito de equidade à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos e das políticas nacionais que regulamentam a educação especial e inclusiva como contexto do processo de inclusão em escola de assentamento.

No que se refere à organização textual desta pesquisa, consideramos que os capítulos seguem uma linearidade no sentido de trazer um desenho estrutural do trabalho, onde os pressupostos teóricos serão retomados sempre que necessário, com a finalidade de apoiar reflexões que tratam de conceitos e concepções que evidenciam uma compreensão acerca da inclusão na perspectiva dos direitos humanos e em interface com a inclusão em escola de assentamento.

O primeiro capítulo é a Introdução, etapa em que nos dedicamos a situar as motivações da pesquisa. Apresento minha trajetória profissional e a relação com o objeto do estudo. A discussão segue na dimensão do que foi vivido e dos aspectos relevantes originários do processo formativo como professora, bem como as contribuições por parte do governo na implementação do assentamento.

O segundo capítulo é dedicado à apresentação do contexto histórico, sociopolítico e educacional da escola do assentamento rural, situando o leitor acerca do processo inicial do Assentamento Uatumã, as contribuições dos entes federados e os reflexos políticos que alicerçaram a implementação da política de reforma agrária e seus desdobramentos e, por fim, o modo como ocorre a disposição dos serviços básicos administrativos na localidade.

No terceiro capítulo, exploramos conceitos e o contexto histórico da educação especial e inclusiva. Além disso, abordamos o paradigma que embasa a educação especial e os conceitos foucaultianos de biopolítica e governamentalidade.

No quarto capítulo, apresentamos a trajetória metodológica da pesquisa, caracterizando o estudo sobre a inclusão escolar no assentamento. Nessa etapa, recorreremos a dados de documentos obtidos em *sites* governamentais e de Organizações Não-Governamentais (ONG).

No quinto capítulo, trago a discussão da pesquisa identificando os fatores facilitadores e dificultadores na implementação de uma educação inclusiva na área de assentamento.

2 CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIOPOLÍTICO E EDUCACIONAL DO ASSENTAMENTO UATUMÃ, EM PRESIDENTE FIGUEIREDO-AM

2.1 Aspectos históricos e sociopolíticos do Assentamento Uatumã

Ao iniciarmos nosso diálogo, é importante trazer o conceito de assentamento rural, e suas modalidades, para compreendermos um pouco mais do contexto da pesquisa, na medida em que iremos abordar questões históricas e sociopolíticas do Projeto de Assentamento Uatumã.

Bergamasco e Noder (1996, p. 7) definem os assentamentos rurais são como “um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si e instaladas pelo INCRA”. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) estabeleceu uma definição abrangente do termo dizendo que:

De forma genérica os assentamentos rurais podem ser definidos como a criação de novas *unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais visando o reordenamento de uso da terra em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra* como seu significado remete a fixação do Trabalhador na agricultura envolve também a disponibilidade de condições adequadas para o uso da terra e o incentivo a organização social e a vida comunitária. (INCRA, 2016, p. 1, grifo nosso).

Dessa forma, entendemos que o conceito de assentamento rural vai além de um conjunto de unidades agrícolas com uma dimensão territorial, constituindo-se em um projeto de natureza interdisciplinar e multissetorial com vistas a atender a função social da terra e da proteção ao meio ambiente.

No que se refere a essa modalidade, os projetos podem ser classificados de acordo com a compreensão do INCRA ou ainda a sua relevância frente à questão ambiental. Os projetos de assentamento rural são aqueles concretizados dentro da Política Nacional de Reforma Agrária e, dentre as modalidades, estão o Projeto de Assentamento Federal (PA); o Projeto de Assentamento Casulo (PAC); o Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE); o Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS); e o Projeto de Assentamento Florestal (PAF). (INCRA, 2016).

A Instrução Normativa do INCRA nº 15/2004 traz um conceito amplo de projeto de assentamento valorizando de maneira racional os aspectos naturais e físicos existentes na área:

Art. 3º Conceitos e abrangência:

[...] IV - Projeto de assentamento - consiste no conjunto de ações em área destinada à reforma agrária planejadas de natureza interdisciplinar e multissetorial integradas ao

desenvolvimento territorial e regional definidas com base em diagnósticos precisos acerca do público beneficiário e das áreas a serem trabalhadas, orientadas para utilização regional dos espaços físicos e dos recursos naturais existentes, objetivando a implementação dos sistemas de vivência e produção sustentável, na Perspectiva do cumprimento da função social da Terra e da promoção Econômica social e cultural do trabalhador rural e de seus familiares. (INCRA, 2004, p. 2).

O Projeto Assentamento Uatumã (PA Uatumã) tem sua origem na década de 1980, quando teve início a construção da Usina Hidrelétrica de Balbina. No ano de 1978, a abertura da rodovia estadual AM-240 possibilitou a conexão rodoviária para transporte de materiais destinados à construção da hidrelétrica por meio da rodovia BR- 174. No entanto, a ocupação do projeto de assentamento teve início apenas no ano de 1980.

A construção da hidrelétrica, no início da década de 1980, favoreceu a oferta de empregos a muitas pessoas que residiam na capital, Manaus, e municípios vizinhos. As oportunidades de emprego e as terras disponíveis na região serviram de incentivo à ocupação pelos funcionários da obra. É importante lembrar que, nesse mesmo período, o Brasil vivia o movimento pela reforma agrária ainda sob o regime da ditadura militar.

A Política Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em 1985, destacava a importância do Estatuto da Terra como princípios básicos a função social da propriedade fundiária e a não-desapropriação das empresas rurais, das pequenas e médias propriedades. Assim, a PNRA baseava-se no assentamento de trabalhadores nas terras desapropriadas pelo governo. Em seu artigo 2º, parágrafo 1º, o Estatuto da Terra explicitava que

a propriedade rural desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente: a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias; b) mantém níveis satisfatórios de produtividade; c) assegura a conservação dos recursos naturais; d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivem. (BRASIL, PNRA I, 1985).

A reforma agrária pode ser entendida como um conjunto de medidas com a finalidade de distribuir as terras dentro dos princípios da justiça social. Para Soares (2017), trata-se de um processo de revolução e reestruturação do campo, com o rompimento do paradigma fundiário anterior que não atendia ao desenvolvimento socioeconômico defendido pelo país.

Para Fernandes (2008, p. 133), “a reforma agrária é uma política territorial que serve para minimizar a questão agrária”. A questão agrária, segundo esse autor, é um “problema estrutural do capitalismo”, que causa desigualdades. Os conflitos fazem parte da questão agrária devido aos processos de exclusão, expropriação, desigualdades causadas pelo capital (p. 74).

Foi nesse cenário político do final da ditadura militar e início da nova República, com a abertura da Rodovia AM-240 e a construção da Usina Hidrelétrica de Balbina (UHEB), que se

deu a expansão estrutural da região do município de Presidente Figueiredo-AM, mediada pela oferta de trabalho e pelas terras disponíveis para a ocupação.

Conforme nos alerta Massoca (2011), as construções das rodovias BR-174 e AM-240 propiciaram a interligação terrestre entre a capital do Amazonas e as extensões de terra disponíveis para o desenvolvimento de atividades agropecuárias que pudessem atender a necessidades de abastecimento da população de Manaus. Assim, em 1986, o governo federal, buscando atender a demandas dos Movimentos dos Trabalhadores sem Terra (MST), destina a área rural do Estado do Amazonas como área prioritária para a realização da reforma agrária. (BRASIL, 1986).

A criação do PA Uatumã acontece a partir da desapropriação de oito propriedades rurais, com uma área total de 24.000 mil hectares, localizadas no município de Presidente Figueiredo, que constavam no cadastro do INCRA como latifúndio por exploração, mas que estavam inseridos na zona prioritária para fins de reforma agrária. (BRASIL, 1987).

Importante destacar que, no ano de 1987, um número significativo de famílias já se encontrava residindo às margens da estrada de Balbina, ocupando lotes que viriam a ser demarcados pelo INCRA. Sabendo que a criação do PA Uatumã veio da desapropriação de terras, Oliveira (2000) alerta que muitas famílias adquiriram seus lotes a partir do processo de compra e venda ilegal das mãos de grileiros ou posseiros que acompanharam a abertura da rodovia AM-240.

A pavimentação da rodovia federal BR-174 foi concluída em 1996, o que contribuiu de forma relevante para o desenvolvimento econômico da região. Entre muitos outros benefícios, a melhoria das condições de tráfego favoreceu o transporte escolar para a sede do município, permitindo que estudantes pudessem cursar a segunda etapa do ensino fundamental.

Outro importante avanço só pôde se concretizar quase uma década e meia depois. O acesso à energia elétrica só se tornou possível em 2011, por ocasião do programa “Luz para Todos”, o que facilitou a comunicação e a migração de novas famílias para a região.

Com a energia elétrica, a população passou a contar com o funcionamento de equipamentos eletrônicos, o que veio a contribuir diretamente para o armazenamento de alimentos perecíveis e também para o planejamento e a estocagem de polpas de frutas. Essa logística possibilitou aos produtores rurais agregar valor à agricultura familiar e aumentar o faturamento por meio da oferta produtos na entressafra.

A BR-174 e a rodovia AM -240 foram pavimentadas na década de 1990, mas os ramais de acesso aos lotes do PA Uatumã, que foram construídos na implementação da política de

reforma agrária no ano de 1988, estão atualmente em condições precárias de tráfego. (MASSOCA, 2011).

Os ramais não são asfaltados, as vias são, em sua maioria, cobertas por uma camada de cascalho, as chamadas “piçarras”, que as mantêm trafegáveis pelo intervalo de um ou dois anos. Em virtude da falta de manutenção periódica, nos períodos de fortes chuvas, tornam-se intransitáveis. No ano de 2009, uma média de seis quilômetros de um ramal foi isolado devido às más condições. Isso acarretou forte queda produtividade a vinte e oito produtores rurais daquela localidade, em virtude da quase impossibilidade de escoar sua produção. Além disso, o problema viário dificultou o acesso a serviços primários, como saúde, educação e compras de insumos. (INCRA, 2017). Poucas são as famílias que dispõem de condução ou transporte compatível para o tráfego *off-road*. Os transportes mais comuns são bicicletas e motocicletas, outros contam com apoio das caronas disponíveis nos veículos de serviço que circulam periodicamente no interior do assentamento (transporte escolar, carros da saúde).

No PA Uatumã, o serviço de saúde é ministrado de duas formas, na comunidade e no interior do assentamento, precisamente em lotes centrais e de fácil acesso ainda de modo itinerante. A Prefeitura Municipal de Presidente Figueiredo, por meio da Secretaria Municipal de Saúde (SEMS), dispõe de uma equipe de profissionais da saúde volante/itinerante, composta por médico generalista, enfermeiro, técnico de enfermagem, dentista, auxiliar de dentista, vacinador, agente comunitário de saúde, agente comunitário de endemias, que se deslocam para atendimento, semanalmente pelas comunidades e quinzenalmente, no interior do assentamento.

O fato é que a precariedade de acesso compromete o deslocamento no assentamento, especialmente quando se trata de propriedades mais afastadas da rodovia AM-240, pois são áreas críticas, de acesso bastante complicado, chegando a impedir a chegada do transporte escolar e médico, e, por vezes, o transporte destinado ao escoamento da produção agrícola, que ocorre semanalmente.

No início da implementação da política de reforma agrária e da concomitante a abertura da Rodovia AM-240, foram criadas cinco agrovilas, das quais apenas duas se efetivaram e têm destaque no Projeto de Assentamento Uatumã. Uma delas é a comunidade Cristo Rei, localizada no Km 28, associação comunitária bem estabelecida, que conta com o apoio e a participação das famílias assentadas e não-assentadas (famílias residentes nos lotes, mas que são prestadoras de serviço, os chamados caseiros). Essa é a maior em número de habitantes, possuindo infraestrutura, escola, posto de saúde, biblioteca comunitária, comércio, igrejas e centro social. Vale frisar que os terrenos nas agrovilas, hoje chamadas de comunidades, eram destinados aos assentados, a fim de que esses pudessem permanecer em seus lotes, mas, quando necessário,

pudessem se deslocar à cidade e contar com os serviços disponíveis. Atualmente, essa realidade mudou, dado o crescimento de famílias moradoras no local sem vínculos com o assentamento.

De acordo com o levantamento do INCRA (1998), a população residente no assentamento é caracterizada por migrantes maranhenses, paraenses, cearenses, acreanos, piauienses, pernambucanos e paranaenses; entretanto, 76% das famílias assentadas são provenientes do próprio Amazonas, decorrentes de um processo de migração inter-regional ocorrido no Estado. (MASSOCA, 2011).

Segundo o Datasus (2012), em 1981, Presidente Figueiredo tinha uma população de apenas 1910 habitantes, com os movimentos advindos da construção da Usina Hidrelétrica de Balbina e da distribuição das terras em virtude da política de reforma agrária. Dez anos depois, o número de habitantes triplicou, conforme apontavam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A população local continuou crescendo, chegando em 2021 a 38.095 habitantes (IBGE, 2021).

Presidente Figueiredo é uma cidade com abundância de recursos hídricos, porém muitos lotes do assentamento não têm sistema próprio de captação e abastecimento de água, tais como rodas d'água nos córregos, igarapés ou corredeiras, ou mesmo bombas elétricas, seja porque o lote não dispõe desse recurso natural ou ainda em virtude da distância dos corpos hídricos à moradia.

Assim, algumas famílias compartilham sistemas de distribuição entre si, captam água das chuvas ou a transportam em baldes a partir de cursos da água próximos de suas residências. Poços artesianos constituem fonte de captação em alguns lotes, especialmente ao longo da rodovia, ocupados por famílias de maior renda capazes de arcar com os custos relativamente mais elevados de sua construção. (MASSOCA, 2011, p. 29).

Essa realidade adversa ocorre porque a maioria das fontes hídricas se localiza no final dos lotes, e as famílias têm preferência por construir suas residências próximo ao ramal de acesso, ou ainda da rodovia AM-240, distantes dos córregos, nascentes, etc. (MASSOCA, 2011)

De acordo com o IBGE (2020), no tocante às atividades econômicas, Presidente Figueiredo conta com a participação da indústria, da mineração e da agropecuária. Essas atividades colocam o município entre os dez primeiros do *ranking* econômico do Estado, quando comparado aos demais municípios, segundo o IBGE (2020). No período de 2017-2018, o PIB da cidade cresceu 84%, passando de R\$ 445 milhões para R\$ 822,4 milhões, dos 49% provenientes de atividades agropecuárias (IBGE, 2020). No ano de 2020, o PIB beirava os R\$ 829,6 milhões, sendo que apenas 8,1% desse valor tinham origem nas atividades da

agropecuária; 39,6% provinham da indústria; 29,9%, de participações da administração pública; 18,7%, dos serviços; e 3,7%, dos impostos. (IBGE, 2020).

Contudo, historicamente, a educação é considerada um serviço latente. Questão em permanente discussão em âmbito nacional, *grosso modo*, em Presidente o acesso à educação tem se mantido restrito para as classes sociais menos favorecidas. Por esse motivo, Massoca (2011, p. 29) afirma que “as famílias assentadas não reconhecem a educação como serviço essencial”. Assim, o próximo subitem do capítulo se ocupará da abordagem das questões educacionais e seus desafios no Assentamentos Uatumã.

2.2 Aspectos Educacionais do Assentamento Uatumã

A escola é o espaço destinado à preparação, formação e conscientização, potencial cognitivo, afetivo, ético, social e intelectual de pessoas. De acordo com Silva e Damasceno (2016), as escolas brasileiras têm se apresentado inaptas para atender a demanda dos estudantes por estarem desconectadas dos perfis de sua clientela, de tal sorte que se mostram incapazes de promover as reais potencialidades de seu público.

Por trabalharem numa perspectiva homogeneizadora, as escolas brasileiras acreditam que todos aprendem do mesmo modo e ao mesmo tempo. Assim, um dos aspectos relevantes, que é o espaço em que a escola está inserida, é deixado de lado. Ao considerar um perfil único, deixa de focar em valores éticos, étnicos, geográficos, históricos e culturais que fazem parte do contexto da região. É necessário que essa e outras questões de suma importância sejam trabalhadas. Esse é o caso específico de uma escola inserida em área campesina.

Em 1998, a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, ocorrida em Luziânia-GO, reuniu diversas entidades e educadores. Dentre essas entidades, merecem destaque a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB), por meio do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). As principais concepções defendidas na Conferência foram a necessidade de valorização do espaço rural como parte do mundo, refletindo-se na importância de políticas públicas voltadas à superação das dificuldades estruturais enfrentadas pela educação no campo.

A motivação inicial para o encontro residiu justamente na busca de políticas e programas educacionais que pudessem fazer frente à situação de exclusão em que viviam os moradores do campo. Situação esta que deixava os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses e

agricultores alheios aos avanços proporcionados pelas conquistas educacionais (VIEIRA; CAMACHO, 2020).

Para Arroyo, Caldart e Molina (2004), historicamente, o sistema educacional do campo tem sido tratado de forma relativa e residual, devido ao fato de as políticas educacionais voltadas ao público do meio rural não terem rumo certo. De acordo com Vieira e Camacho (2020, p. 3762),

As reivindicações para construção de uma Educação do Campo só são possíveis devido à forma como os movimentos socioterritoriais camponeses organizam-se e conquistam direitos historicamente excluídos. Assim a educação do campo demonstra mais uma etapa de avanço da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses iniciados pela luta de terras chegando à Educação do Campo.

O recente reconhecimento dos direitos dos sujeitos do campo resultou de conquistas de alguns programas educacionais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Saberes da Terra (PST) e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), o Programa de Iniciação à Docência - PIBID Diversidade / CAPES, entre outros. (FONEC, 2012).

Nessa perspectiva de construção dos direitos dos sujeitos do campo, Borges (2016, p. 98) afirma que “A escola pública do campo, proposta pelos seus protagonistas, pauta-se na construção coletiva que respeite a identidade das crianças, dos jovens, adultos e idosos do campo, permitindo que a comunidade reflita sobre suas condições existenciais”.

Em Presidente Figueiredo, as escolas da área do Assentamento Uatumã foram construídas em 1987 e a oferta dos serviços educacionais tiveram início em 1988. Inicialmente, eram disponibilizadas apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, ainda no período da política de reforma agrária destinada ao estado do Amazonas, em virtude do grande número de terras destinadas à desapropriação. Esse movimento educacional tinha por objetivo atender as famílias residentes no assentamento, seguindo um padrão de duas salas de aula e uma cozinha. Devido à estrutura física disponível, as turmas eram multisseriadas.

Mesmo tendo havido todo esse movimento acerca do serviço educacional, vale lembrar que, historicamente, o Estado brasileiro tem uma dívida com a educação, que permeia dimensões como índice de analfabetismo, privatização da educação, desvalorização do trabalho docente, abandono das escolas do campo e a condição da educação especial enquanto área de filantropia e não de direito. (CAIADO; GONÇALVES; SÁ, 2015).

A educação especial constitui-se historicamente como uma modalidade de ensino e se concentra em ações voltadas ao atendimento de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, convém fazer-se a interface entre educação especial e educação do campo, cujos documentos bases destacam-se: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2020); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Não obstante sua reconhecida importância formal, em termos práticos, essa legislação apresenta fragilidades, especificamente no que se refere à sua interface (NOZU, 2017).

Embasados no Censo Demográfico de 2010, Caiado e Miletto (2011, p. 102) alertam para o fato de “que a maioria das pessoas com deficiência no país vive sem acesso à educação. De modo que, com os desafios apresentados no campo, esse acesso ainda é menor”.

Atualmente, Presidente Figueiredo tem 25 escolas, oito localizadas na zona urbana e 17, na zona rural. O número de matrículas registradas no Censo Escolar (2021) é de 7512 alunos, dos quais 157 (2,1%) são matrículas de público da educação especial. Ademais, 4303 (57%) do total são matrículas registradas na zona rural.

Nesse contexto, em que a população campesina registra o maior número de alunos e também o maior número de escolas, a sociedade se vê diante da necessidade de refletir sobre propósitos urgentes acerca da inclusão dos grupos minoritários, não apenas no tocante à inclusão escolar, mas também à inclusão social. Essa realidade ganha força em leis, decretos e acordos internacionais, enfatizando o acesso aos grupos das pessoas com necessidades especiais e de povos do campo, direitos esses que, muitas vezes, foram negligenciados (CAIADO; MILETTI, 2011).

A escola inclusiva se caracteriza como aquela que garante aos alunos acesso a um ensino de qualidade, tendo seus direitos garantidos, sejam eles no campo ou na cidade. É a partir dessa perspectiva de uma educação inclusiva nas escolas do campo que a Resolução nº 2/2008, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 1º, parágrafo 5º, que

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à educação básica, preferencialmente em escolas comuns da rede de ensino regular. (BRASIL, 2008).

A garantia de uma escola inclusiva no campo, de qualidade e com os recursos necessários, é também assegurada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva (2008), ao afirmar que as escolas do campo, indígenas e quilombolas devem receber os recursos que atendam às necessidades específicas desses grupos:

A interface da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos constituídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008, p.17).

Com isso, entende-se que a escola inclusiva deve vir permeada de uma flexibilidade, conforme afirma Palma e Carneiro (2017), levando em consideração as singularidades e a diversidade do seu público, deixando de lado a visão de uma aprendizagem padronizadora e homogeneizadora. Essa exigência é ainda mais cabível considerando as escolas localizadas no meio rural. Nesses espaços, as estratégias pedagógicas que potencializarão a aprendizagem são aquelas que levam em conta as características socioculturais locais. As escolas de projetos de assentamento são espaços de aprendizagem que devem se articular com processos culturais e interculturais, promovendo a inclusão e a troca de saberes.

Em Foucault (2014), as escolas, os hospitais, o exército são regulamentos que instruem a organização das fábricas (oficinas). Na linha de raciocínio foucaultiana, a organização dessas instituições permite a reflexão acerca do princípio disciplinar, pois cada uma delas se destina ao cumprimento de um só objetivo: a disciplinarização dos corpos. Tal princípio envolve o saber e o poder no centro do que o filósofo chama de sociedade disciplinar.

É nesse viés que Foucault (2014, p. 135) menciona que “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. Em outras palavras, o disciplinamento exercido pelo corpo aumenta a força do corpo no que tange a questões econômicas e diminui essas mesmas forças ao que se refere a termos políticos de obediência. Assim se por um lado a subordinação econômica separa a força e o produto do trabalho; por outro lado, a repressão disciplinar estabelece um domínio coercitivo no corpo, relacionado ao que se conquistou enquanto aptidão e a dominação pela conquista. Diz-se, com isso, que as escolas são espaços transformadores, dispositivos disciplinares, legitimadores de discursos sobre a verdade que instruem e firmam os parâmetros de governo dos sujeitos e da norma.

A diversidade apresentada no território rural é característica do país heterogêneo, que é o Brasil; não apenas nas questões étnico-raciais, mas também nos aspectos social, político, econômico e também educacional. As famílias assentadas pensam na escola como espaço acolhedor, com professores que se identificam com as causas propostas pelo espaço de assentamento, com pensamento amplo acerca da educação, da educação especial, da inclusão, e dos espaços do campo.

Essa busca se pauta no cenário da universalização do ensino em todos os níveis e para as mais diversas regiões, e pelo conteúdo da educação que trate do espaço rural, dos assentamentos, tornando visível a interface entre a educação especial e a educação do campo. Bicalho, Silva e Damasceno (2018) e Corrêa e Rabelo (2019), cujas pesquisas se concentraram, respectivamente, sobre a educação especial em projetos de assentamento e a educação especial em escolas do campo, ao analisarem a questão dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, destacaram a invisibilidade na interface entre educação especial e educação do campo. As conclusões apresentadas desses servem não apenas para uma reflexão sobre a questões, mas, também e principalmente, como ponto de partida à implementação de políticas públicas educacionais voltadas para educação especial no campo.

Pouco se tem ouvido falar da interface educação especial-educação do campo; todavia, a legislação tem se voltado a ações dessa natureza com a finalidade de garantir a efetivação dessa interface envolvendo a população rural, indígena e quilombola.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, propõe como em sua meta 4 “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2014, p. 6). Complementarmente a isso, na estratégia 4.3 do mesmo documento, é citada a interface educação especial e educação do campo: “implantar, ao longo desse PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais” (BRASIL, 2014, p. 6).

As práticas educacionais em assentamentos baseiam-se no paradigma da educação do campo. Fernandes *et al.* (2004, p. 137) afirmam que o campo é um "lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar e estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural". Daí sua relevância em urgir por abordagem epistemológica, política e também filosófica que evidenciem qualidade no processo educacional no campo. Epistemologicamente falando de uma educação pautada na relação da escola com a vida no campo, a luta de classes e os movimentos sociais que deram origem a esses espaços que fortalecem princípios de uma Educação do Campo, geradora de falas sobre a extensão das terras para a produção agrícola, o cuidado com as águas e as florestas.

No que se refere à abordagem política, o que se observa é uma inclinação para um aspecto urbanocêntrico, atendendo a interesses políticos e não os da população, que almeja ver contemplados seus direitos básicos e dispor de uma escola se pautem em aspectos camponeses, em concordância com as formas de organização social do campo. Quanto à abordagem

filosófica, entende-se que a escola do campo tem sua história baseada na mobilização coletiva, nas lutas sociais, de modo que tais aspectos devem se firmar como fundamentos orientadores de práticas pedagógicas. A escola deve ressaltar a importância da organização para se alcançar conquistas.

Diante do exposto, é perceptivo que a educação escolar, que atende aos sujeitos do campo, não corresponde a uma formação crítica que os tornem protagonistas de suas vidas. Assim, sendo, os sujeitos do campo, protagonistas dos Movimentos Sociais do Campo, reconhecem a necessidade de uma educação escolar diferenciada, superando o modelo da Escola Rural secularmente existente no país. (BORGES, 2016, p. 97).

Consoante a isso, para Fernandes (1999), a escola do campo volta-se aos interesses da população do campo. Os aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais que caracterizam essa sociedade, na qual a principal atividade econômica é a agricultura, todos esses caracteres específicos devem se refletir nos conhecimentos construídos e nas tecnologias desenvolvidas. Assim, a educação deve ser pensada, planejada e direcionada a esse povo.

O trabalho de Caldart (2000) evidencia as conquistas, assim como os desafios na construção da pedagogia do Movimento Sem-Terra (MST). Arroyo e Fernandes (1999) corroboram a importância de uma pedagogia que vá além da escolar, em conexão com a organização dos movimentos sociais e a prática social.

Como uma dimensão da prática social, as práticas pedagógicas são um produto da relação entre os conhecimentos adquiridos no processo de formação inicial dos profissionais da educação e aqueles saberes obtidos por meio do conjunto de ações e experiências vivenciadas no contexto escolar e da política local de educação. Segundo Souza, e dessa forma que, nas regiões de assentamento da reforma agrária, há uma síntese de práticas pedagógicas identificadas com os ideários do campo, refletindo o posicionamento dos movimentos sociais quanto à educação do campo, e práticas pedagógicas que reproduzem ideários urbanocêntricos. Logo, é possível o direito à escola não se materializar apenas na dimensão de oferta de vaga, por meio da matrícula, mas na permanência e na vivência de um currículo escolar que permita uma formação humana e um convívio social participativo. Diante disso, convém apresentar um pouco do contexto escolar no qual a pesquisa se desenvolveu.

A Escola Municipal Hugo Castelo Branco, localizada na Rodovia AM-240, km 28, no Assentamento Uatumã, atende, em média, 326 alunos, segundo dados do Inep (2020). O atendimento escolar é realizado nos três turnos. No período matutino, é atendida a modalidade do Ensino Fundamental, anos iniciais (4º e 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). No turno vespertino, atendem-se a Educação Infantil (creche: crianças até 3 anos; período I: crianças de

4 anos; período II: 5 anos) e Ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 3º ano). O período noturno é reservado à Educação de Jovens e Adultos (EJA): segmento I (2ª, 3ª e 4ª etapas) e segmento II (5ª, 6ª, 7ª e 8ª etapas). A escola não disponibiliza Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mesmo havendo público para o atendimento.

A disposição dos turnos de atendimento em relação às turmas se dá, desse modo, em função do transporte escolar/deslocamento dos alunos. Isso porque a maioria dos discentes reside distante da escola cerca de 15 km, em ramais e/ou vicinais, necessitando de uma logística que viabilize o atendimento escolar.

A Tabela 1, apresenta a evolução do número de matrículas da Escola Hugo Castelo Branco, ao longo de uma década, dividindo os estudantes nas categorias com e sem necessidades educacionais especiais.

Na tentativa de conhecer a realidade no que se refere à interface educação especial e educação do campo, é possível observar que o registro de alunos com NEE só começa a aparecer no ano de 2017, passados nove anos da PNEEPEI (2008), um fenômeno que propõe discussões sobre a superação dos desafios no que concerne à educação especial.

Tabela 1: Matrículas de público sem NEE, com NEE e total de matrículas

Ano	Matrículas de Público sem NEE	Matrículas de Público com NEE	Total de matrículas
2010	196	-	196
2011	215	-	215
2012	191	-	191
2013	218	-	218
2014	263	-	263
2015	286	-	286
2016	324	-	324
2017	343	8	351
2018	365	7	372
2019	302	7	309
2020	320	6	336

Fonte: QEdu (2023).

Contudo, todo esse contexto apresentado estimula a busca por mais elementos sobre educação especial e a forma como essa modalidade vem sendo implementada, assim como os fatores que influenciam a garantia das políticas públicas no processo de inclusão escolar. Nesse sentido, na busca por aprofundamento sobre a educação especial e inclusiva, convém explorar alguns conceitos como educação especial e inclusão e questões históricas em torno deles.

3 EXPLORANDO CONCEITOS

3.1 Educação especial e inclusão escolar: questões históricas

O panorama histórico da Educação Especial no Brasil é permeado pela exclusão e segregação das pessoas com deficiência. Todavia, ao longo de todo um processo, o enfoque prático sobre essa questão evolui de um tratamento assistencialista e diagnóstico para práticas humanizadoras, educacionais e verdadeiramente escolares. Essa mudança ocorre em virtude da valorização dos direitos humanos, de princípios como igualdade e cidadania que fundamentam e reconhecem as diferenças e que emergem frente ao cenário de desigualdades. Assim, a Educação Especial no Brasil tem o propósito de organizar o atendimento educacional especializado em substituição ao ensino regular e direciona-se à criação de instituições especializadas, institutos, escolas, classes específicas, que se configuram como práticas escolares destinadas aos estudantes com deficiência, avanços provenientes de conquistas consideráveis ao longo da história.

A consolidação da Educação Especial no Brasil se dá mediante documentos legais, políticos e pedagógicos da educação brasileira, assegurando o direito das pessoas à educação no que se refere aos sistemas educacionais inclusivos. O início do processo data do período do Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (conhecido atualmente como Instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 (no presente, denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos), ambos localizados no Rio de Janeiro. (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, no início do século XX, em 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, um atendimento segregador voltado para pessoas com deficiência mental. No período da Segunda República, mais precisamente em 1934, a implementação da Sociedade Pestalozzi se deu sob o ofício da educadora Helena Antipoff. Em 1945, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). (JANNUZI; CAIADO, 2013). Segundo as autoras, o termo "excepcionais" passou a ser utilizado na sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff, em substituição a termos segregacionistas, excludentes e pejorativos, tais como "retardados", "idiotas" e "imbecis".

De acordo com Mendes e Mazzotta (*apud* MIRANDA, 2008) o Governo Federal, a partir de 1957, assume o atendimento especial das pessoas com deficiência, enfatizando a criação de campanhas educativas, dentre as quais: “Campanha para Educação do Surdo Brasileiro”, (1957); “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”,

(1958); e “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME), difundida em 1960, com a finalidade promover a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade e sexo”. (MAZZOTTA, 1996, p. 52).

No período de 1960 a 1969, com a institucionalização das políticas públicas voltadas à Educação Especial, há a expansão e criação de estabelecimentos, como O Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, tornando-se em 1973 a Secretaria de Educação Especial – SEESP. (MIRANDA, 2008). Durante toda a década de 1960, a educação especial se destinou a atendimentos voltados a pessoas com deficiências visuais, auditivas e físicas, esta última em menor número. Nesse período, segundo Jannuzzi (1992), o atendimento destinado à educação especial se dava a partir de duas vertentes: médico-pedagógica e psicopedagógica.

A vertente médico-pedagógica baseia-se em características eugênicas e higienizadoras, fortalecendo e estimulando a criação de escolas em hospitais, constituindo-se uma prática segregadora de atendimento às pessoas deficientes. Já a vertente psicopedagógica buscava conceituar a anormalidade e era favorável à educação dos considerados anormais. O diagnóstico, considerado elemento fundamental, provinha de escalas métricas de inteligência, e sua finalidade era o encaminhamento do público especial a escolas específicas onde contariam com a prática de profissionais especializados para atendê-los. (MIRANDA, 2008).

A partir da década de 1990, a Educação Especial no Brasil se encorpa mediante o surgimento de marcos internacionais Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Declaração de Salamanca, que tinham por objetivo estabelecer compromissos mundiais, garantindo às pessoas princípios básicos necessários à vida consoantes aos respeitos direitos humanos. Esses compromissos tiveram a participação da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e o Fundo Internacional das Nações Unidas para Infância – UNICEF, que abriram diálogo com organizações internacionais e não-governamentais e ainda com o apoio do Banco Mundial. O diálogo evoluiu para uma conferência, dando origem a um dos documentos acima citados, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A educação especial avança historicamente. Outro documento internacional fundamental foi a Declaração de Salamanca (1994). Segundo Souza e Miranda (2021), essa declaração é um marco de transição de paradigma da educação inclusiva, pois passa direcionar esforços quanto à elaboração de políticas públicas sobre a questão. Trata-se de um documento inclinado à inclusão social, cujo objetivo firmar diretrizes em busca uma reforma política e dos sistemas educacionais. Ademais,

Esse documento vem de “movimentos de direitos humanos” e da “Desinstitucionalização manicomial” das décadas de 1960 e 1970. Considerada inovadora, proporcionou uma oportunidade única de colocação da Educação Especial dentro da estrutura de “educação para todos”, que promoveu uma plataforma que afirma o princípio de igualdade e discute sua prática, para atender as necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de lugares para esses “especiais”, numa sociedade de aprendizagem. (SOUZA; SILVA, 2021, p. 61).

Esse movimento em prol de uma educação inclusiva se firma a partir do paradigma dos direitos humanos e segue avançando na implementação de programas pelo Ministério da Educação – MEC, promovendo formação a toda equipe escolar nos municípios brasileiros para garantir o direito de acesso à escolarização, assim como do Atendimento Educacional Especializado – AEE e à acessibilidade (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, Miranda (2008) relata que: “O princípio da inclusão exige uma radical transformação da escola, pois caberá a ela adaptar-se às condições dos alunos, ao contrário do que acontece hoje, quando os alunos é que tem que se adaptar à escola”. Entende-se que a inclusão está para além de um mero atendimento a pessoas com deficiência, mas também em demonstrar apoio a todos os agentes escolares.

A efetivação de práticas educacionais inclusivas não se garante apenas com auxílio de elementos normativos que venham obrigar as escolas regulares a dispor vagas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, pois a presença física não caracteriza um atendimento inclusivo, nem tampouco a inclusão, mas, sim, que a escola esteja preparada para trabalhar com o aluno independentemente de suas diferenças e da diversidade que nela se apresenta.

A educação, hoje, conta com uma base documental voltada para o modelo da inclusão como eixo norteador entendendo que o modelo segregacionista é uma prática a ser evitada. Apesar de todo o discurso aqui apontado é sabido que a oferta de matrícula, não garante a inclusão, haja vista que quantidade de matrícula e a qualidade de ensino não fatores inversamente proporcionais.

Mediante as questões expostas, nota-se que o Brasil tem avançado historicamente no campo da política de educação inclusiva, por meio de programas e ações articuladas à formação continuada de professores para atuarem na educação especial, e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). É importante citar que o Censo Escolar (2018) apontou que o número de matrículas da educação especial teve um aumento de 70%, após dez anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O paradigma da inclusão é recente e, assim como qualquer situação nova, desperta rumores e inquietações até que haja uma efetiva acomodação. Além disso, elementos fundantes como os direitos humanos, que

estabelecem eixos norteadores de uma prática inclusiva e que colaboram para o desenvolvimento desse paradigma, favorecem um atendimento humanizado, coerente e digno. Em tal contexto, este estudo seguirá com a abordagem sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos como documento que serve de base para a inclusão educacional.

3.2 Declaração Universal dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é um documento que, desde seu surgimento, tem colaborado para expandir os tratados internacionais de direitos humanos, incluindo a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e o direito à educação como a democratização do acesso aos conhecimentos produzido historicamente, uma vez que esse pressupõe condições para exercer uma vida digna. Para Andrade (2008, p. 58), “os direitos humanos [dentre eles, o direito à educação] se transformaram em um padrão de conduta que condensa os mais elevados valores morais de nosso tempo, sendo assim um instrumento privilegiado para a legitimação da dignidade humana”.

Nesse sentido, percebe-se os direitos humanos como fundamentais para a existência da pessoa e para o seu desenvolvimento participativo. É dentro dessa perspectiva dos direitos humanos que se enxerga a inclusão escolar, como um direito destinado a pessoa com necessidades educacionais especiais. Esta, por sua vez, se coloca em um movimento contextualizado no processo de universalização da educação, direito que funciona como elemento promissor do exercício da cidadania. Afinal, a educação assume um papel social muito importante, haja vista que a possibilidade de estudar em princípio de igualdade pode garantir aos estudantes a condição de se tornarem protagonistas de sua história.

Partindo da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), o direito à educação foi reiterado na Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), em Dakar no ano 2000, no Fórum Mundial de Educação (2015) e, mais recentemente, na Declaração de Incheon (2017). Esta última, assinada por mais de 100 países, resultou no documento *intitulado Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*, que vem reforçar progressos significativos numa perspectiva de educação em direitos humanos que reafirma o direito à educação e sua inter-relação com os demais direitos. A despeito de consideráveis progressos no acesso, na presente década, o Brasil ainda está longe de alcançar uma educação para todos.

Foi fixado pela Declaração de Salamanca (1994) que a inclusão defende a educação como direito de todos. O documento valoriza a diversidade como elemento potencializador da humanização e, por conseguinte, da inclusão educacional em consonância com os princípios da educação em direitos humanos.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a inclusão educacional,

[...] na concepção de direitos humanos, [...] conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da explosão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p.1).

Fica claro que os direitos humanos são direitos universais, inerentes e indispensáveis à pessoa humana. Contudo, a proposta de inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais baseia-se nos princípios dos direitos humanos e da cidadania.

Para Souza e Pletsch (2017, p. 833-834), a inclusão é um processo destinado a responder

[...] à diversidade das necessidades específicas de cada aluno, considerando a realidade local e as tradições culturais, com vistas a aumentar a participação do aluno cada vez mais nos processos de aprendizagem e a reduzir a exclusão dentro da educação.

As autoras destacam o debate sobre o processo de inclusão relacionando-os a muitos pontos da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH. A despeito da remota data em que o documento se tornou público, seus termos mantêm atualidade quando se trata dos parâmetros do atendimento de necessidades educacionais especiais. Ainda que a inclusão não se restrinja apenas ao ambiente escolar, a garantia de acesso e a permanência são vistos como processos indissociáveis quando se trata de sucesso acadêmico da pessoa com deficiência.

São os contextos normativos que se lançam em consonância com a DUDH, pois a trajetória histórica revela que a inclusão escolar vem avançando no decorrer dos anos. Cabe lembrar que a inclusão escolar percorreu longo itinerário até que chegasse a ser concebida como direito da pessoa com deficiência. Nesse sentido, Aranha (2005, p. 05) reforça que "a história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela segregação, [...] e gradativa exclusão". Conforme mencionado pela autora, os elementos normativos têm compelido uma mudança significativa no olhar sobre a inclusão escolar.

A DUDH constitui-se como marco, pois a partir desse documento é que começam a ocorrer mudanças de fato. A educação especial no Brasil passa a ser vista com mais evidência no final do século XIX, quando são construídas as instituições especializadas. A educação da pessoa deficiente passa a ser gerida por vertentes médico-pedagógicas, mesmo ainda tendo

certas subordinações quanto ao quadro clínico¹ (MENDES, 2010). Conforme explicado acima, constatam-se certos avanços na perspectiva da educação especial; entretanto, ainda há muito o que avançar, considerando-se, nesse caso, a luta pela conquista de melhorias no atendimento em correspondência aos preceitos normativos.

No sentido de provocar discussões e com isso reformular políticas de inclusão, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, propõe em seu artigo 3º, item 5, que "As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo." Na seguinte propositura, há um breve delineamento no sentido de garantir a igualdade de acesso e de atendimento às necessidades básicas de aprendizagem da pessoa deficiente.

Dessa forma, a inclusão da pessoa com deficiência poderia pautar-se em questões como autonomia, habilidades e competência, humanismo e também produtividade. Todavia, em virtude de não ser economicamente produtiva, a pessoa com deficiência passa a ser excluída. Assim, é confuso observar, a partir da ótica dos valores democráticos e dos direitos humanos, o distanciamento político-normativo, que aponta para o atendimento à educação do aluno com necessidades educacionais especiais – NEE, sobretudo no panorama da inclusão escolar.

Afinal, a inclusão escolar da pessoa com NEE relaciona-se à democratização da educação, em consonância com os direitos humanos e estímulo à cidadania. Na prática, a responsabilidade social é algo a ser abraçado por todos.

Uma cuidadosa reflexão sobre a educação, na interface com os direitos humanos, leva a uma concepção de educação direcionada à superação da discriminação e do preconceito e em prol do respeito às diferenças, como qualidade dos significados da diversidade e de como os sujeitos são diferentes uns dos outros e, ao mesmo, iguais quanto a direitos e deveres.

A palavra que dá sentido à educação em direitos humanos é democracia. É um valor ocidental bastante difundido e cuja essência e finalidade é a humanização das pessoas e das relações em sociedade, de tal modo que as diferenças possam ser reconhecidas, a exemplo de atitudes que promovam transformações em prol da redução das desigualdades sociais. A igualdade a que se refere a DUDH tem conexão direta com direitos e dignidade.

É importante frisar que, ao acolher as diferenças, o professor prova saber a importância do progresso para quem respeita a heterogeneidade em uma classe inclusiva. Victor e Oliveira

¹ O laudo não é obrigatório para o atendimento educacional especializado, podendo ser feito um relatório pedagógico ou ainda multidisciplinar.

(2016) alertam para os fundamentos da Educação Inclusiva, sob um ponto de vista dialético. A igualdade, regida pelo princípio da universalidade, segundo o qual todos devem ter os mesmos direitos e deveres, assume papel negativo quando se quer estabelecê-la em contextos sociais absolutamente desiguais e discriminatórios. Assim, faz-necessário articular os conceitos de igualdade e diferença, no que se refere a valores proclamados pelo Estado.

Consoante ao exposto, não se pode exigir um tratamento igualitário, mas sim humano e digno, pois, muitas vezes, o igual não atende às diferenças nas condições dos indivíduos. Com o respaldo legal, atende a todos quando assegura a aplicação de um tratamento equânime. A cultura da discriminação precisa ser quebrada. Victor e Oliveira (2016, p. 25) afirmam que o “modelo social da deficiência não deve ser visto como uma explicação fixa e imutável”, esta não deve ser o foco principal, mas sim o desenvolvimento das potencialidades da pessoa, do ser humano.

Vejam os alguns pontos sobre a equidade, uma perspectiva que embasa os direitos humanos não apenas no aspecto educacional, todavia toma-se como aspecto relevante para debater acerca deste conceito.

3.2.1 Equidade

Para Borges e Martins (2017), a educação inclusiva parte de contextos-âncoras, como equidade e eficácia escolar. Logo, buscando melhorias no processo educacional, a escola procura organizar-se com base em princípios estruturantes consoante ao que se pensa acerca de desenvolvimento escolar, concepção que embasada na permanência e na qualidade a todos os alunos, em todos os níveis de ensino.

Diante desse contexto, convém a nós trabalharmos os conceitos de equidade e igualdade para que possamos compreender o que está pautado na DUDH. Assim, segundo o Dicionário Online de Português (2023),

Igualdade: etimologia - do latim “equalitas.atis”. Falta de diferença; de mesmo valor ou de acordo com mesmo ponto de vista, quando comparados com outras coisas ou pessoas; igualdade racial, de valores, de vagas.

Equidade: a palavra equidade deriva do latim “equitas.atis”, que significa julgamento justo. Característica de algo ou alguém que revela senso de justiça, que julga de maneira imparcial, isenta e neutra, sem tomar partidos; imparcialidade é um sinônimo de igualdade.

Tomando por base os princípios que embasam a Educação em Direitos Humanos – EDH e os princípios de dignidade humana expostos durante este estudo, vê-se a relação entre a EDH

e o paradigma da inclusão escolar, pois para Sánchez (2005, p. 12), “A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não só se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade, do seu gênero ou mesmo se este pertence a uma minoria étnica”.

Nessas condições, a inclusão educacional apresenta-se dentro da compreensão de uma educação que promove a humanização indo em direção ao que é chamado de prática humanizadora, cuja finalidade é o direito de todos a uma educação efetiva no contexto escolar, assegurando, pois, acesso, permanência e sucesso no contexto do ensino regular.

Percebe-se que a inclusão educacional perpassa por uma exigência legal no cenário brasileiro, não tendo apenas uma proposta imperativa, a fim de garantir a aprendizagem de todos na rede regular de ensino. Cabe ainda considerar que a prática pedagógica deve direcionar-se a uma perspectiva inclusiva:

[...] conhece as necessidades educacionais dos alunos e expressa no cotidiano a satisfação de aprendizagens dos alunos eliminando barreiras educativas na interação. Este pressuposto é a principal função e contribuição da formação docente para com a inclusão em uma prática humanizadora. (PRAIS; PEREIRA; PEREIRA, 2015, p. 126).

Por fim, para atender aos requisitos de uma prática pedagógica inclusiva, os princípios da EDH estão a contento quando referenciados a intenções e a práticas para com a inclusão, de modo a auxiliar a prática docente com metodologias baseadas em recursos e estratégias pedagógicas que potencializem o processo de aprendizagem pelos alunos.

Diante de tais preceitos, interpreta-se que para haver de fato uma efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva, convém aos agentes envolvidos estar abertos a compreender que a educação é para todos, e esse princípio fundamental na formação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais equivale a uma mudança frente às relações educativas.

Continuando na lógica da educação enquanto direito, a educação em direitos humanos vai além de uma mera atividade cognitiva, pois envolve também aspectos socioemocionais; isso é o que preconiza o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH (2006).

O PMEDH descreve os princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica que:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para construção e consolidação da cultura e direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;

- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, à equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico, o modelo de gestão e a avaliação. (PNEDH, 2018, p. 32).

Assim, tais princípios visam nortear os processos da educação pautada nos direitos humanos, na universalização e na democratização do acesso, da permanência e da conclusão no que se refere aos níveis de ensino da Educação Básica.

Em relação aos documentos acima mencionados e também aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, na agenda de educação 2030, há diferentes compromissos, reafirmados com urgência a partir de uma perspectiva holística e ousada. O ODS 4 destaca: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. (ONU, 2015, p. 23). Conforme descrito acima, de maneira bem eloquente, a Agenda 2030 descreve por meio de estratégias o que cada objetivo de desenvolvimento sustentável representa para a população e como cada um pode contribuir, desde o cidadão sem quaisquer relações com a escola até o gestor. As estratégias descritas abaixo têm por finalidade levar aos assentamentos robustez e valorização dos espaços por meio de ações que viabilizam oportunidades de melhorias; vejamos:

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;

[...]

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável:

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos;

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento;

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos

países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento. (ONU, 2015, p. 23 e 24).

Assim, pode-se notar que tal documento tem por finalidade reaver questões inacabadas em relação aos documentos anteriores. Entretanto, a Declaração de Incheon (2015) tem por finalidade afirmar que a educação é um direito humano público e fundamental que subsidia a efetivação de outros direitos.

É importante não se afastar do que se entende por inclusão escolar, pois a proximidade com a temática permite ter clareza dos serviços prestados, ofertados e também dos que são negados. Pois conhecer o que se é de direito torna-se o primeiro passo em busca da efetivação deste.

No contexto de uma educação inclusiva, cabe abordar também o conceito de equidade, que conjuga o direito ao acesso a uma educação de qualidade com o respeito às diferenças. O conceito de inclusão escolar, colocado em um debate permanente pela busca de novos significados num horizonte de conquistas sociais, pode ser entendido como o paradigma que assegura a todos o direito a uma educação de qualidade que proporcione desenvolvimento humano, conscientização política e experiências significativas.

Em consonância ao exposto, o conceito de equidade em educação remete a uma dimensão de justiça e de inclusão. De justiça, quando aspectos sociais, econômicos, étnicos e culturais, assim como características fenotípicas, deixem de ser empecilho à educação de qualidade e à inclusão, ao tratarmos do direito fundamental da criança à escolarização, de estar junto de seus pares, participando de atividades, compartilhando saberes e desenvolvendo aprendizagens.

Nesse universo, a educação inclusiva é uma educação que reflete valores de justiça social, respeito à diferença, cooperação e participação democrática. Para Freire (2008) e Rodrigues (2006), justiça e inclusão são conceitos amplos que suscitam a reflexão sobre a constituição de condições físicas e de trabalho que incluam melhores condições de aprendizagem para todos os estudantes.

Na perspectiva da equidade, torna-se importante estabelecer relações democráticas, partindo da ótica da diferença em conexão com a igualdade, pois, no viés dos direitos humanos, o respeito às diferenças, assim como à diversidade, seria a maneira de demonstrar a adoção de atitudes flexíveis que remetem a uma prática tendenciosamente mais humanizadora. Nesse sentido, Valente (2015) afirma que a equidade é fundamental, pois todas as pessoas têm o direito de ser diferente e livre, de modo que convivam entre si.

Conforme explicado acima, igualdade e equidade não são sinônimas. A igualdade está relacionada ao princípio da universalidade, ou seja, o parâmetro nesse sentido é que os direitos e deveres são para todos, sem distinção; por sua vez, a equidade parte do princípio de que nem todos são iguais, mas que, com alguns ajustes, é possível a todos as mesmas possibilidades. Assim, não basta ser igual, tem que ser equânime, pois, em questões formais, o princípio da igualdade de direitos pode até soar agradável; entretanto, na prática, muitos permanecem privados de possibilidades ou direitos fundamentais.

Em se tratando de inclusão escolar, a educação é um instrumento de produção de conhecimento, onde se desenvolvem habilidades individuais e coletivas. No que se refere a questões normativas brasileiras, a educação ocupa lugar de direito fundamental, assegurado pela Constituição Federal (1988): “um direito de todos e dever do Estado e da família”, e enquanto direito humano lança-se em alto grau. Por outro lado, o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê que:

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional de ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Assim, o debate envolvendo os direitos humanos, de alguma forma levanta discussões sobre igualdade e diferença, sobre universalismo e relativismo social. Candau (2008), inspirada nas contribuições de Boaventura de Sousa Santos, informa que as questões relacionadas a igualdade e diferença conjugam iniciativas que devem estar ligadas a uma educação pautada nos direitos humanos. Para tanto, a autora adverte para alguns pontos, tais como: desconstrução; articulação entre igualdade e diferença; resgate dos processos de construção das identidades culturais; e promoção de experiências de interação sistemática com os “outros”.

Todos os pontos colaboram para a construção de um processo educacional mais equânime. Logo, sobre a articulação entre igualdade e diferença, vale destacar como ponto em observância processual no que se refere à reconstrução do que se considera:

“comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar.” (CANDAU, 2008, p. 53, grifos da autora).

Posto isso, propor situações de igualdade pode, muitas vezes, reproduzir a desigualdade. Na verdade, propor a igualdade não deve, nesse caso, configurar-se como uma atitude capaz de promover alunos com necessidades educacionais especiais ao mesmo patamar de direito que os demais. É necessário pensar nas condições e/ou recursos que podem levá-los a esse lugar. Atitude equânime requer serenidade, moderação e senso de justiça. É preciso ser consciente do que faz ou diz, é assumir uma postura diferenciada, reconhecer as diferenças em todos os aspectos da vida de acordo com a necessidade. Isso é equidade.

O paradigma dos direitos humanos, relacionado à educação especial, suscita a reforma educacional no Brasil que tem seu início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 e dá sequência a uma série de outras legislações que passam a ser revistas com a finalidade de alterar o paradigma de educação especial. Logo, as contribuições deste estudo seguem esse encaminhamento.

3.3 A reforma educacional no Brasil: legislações educacionais que mudam o paradigma da Educação Especial

No século XIX, as políticas públicas voltadas à inclusão educacional começam timidamente a se organizar, mesmo ainda em instituições segregadoras em prol da Integração da Educação Especial. Diante de inúmeras transformações ocorridas ao longo da história, influenciadas pelas questões econômicas e sociais políticas, setores da sociedade organizada têm atuado em favor da inclusão. Tais movimentos organizados permitiram que a política pública do século XXI garantisse ao sujeito o direito ao atendimento educacional especializado por meio da inclusão escolar.

Nos últimos dois séculos, a história da sociedade brasileira e mundial, uma série de documentos, produto de uma sucessão conferências e tratados da sociedade civil organizada e de organizações internacionais têm contribuídos com consensos e definições que inspiram a implementação de políticas públicas de inclusão (NASCIMENTO, 2015). Nesse contexto, um conjunto de legislações dão respaldo ao movimento que visa ampliar o olhar sobre os diferentes modos de inclusão.

Para Mazzotta (2005), a história da Educação Especial no Brasil passa por três períodos. A primeira etapa, de 1954 a 1956, é marcada pelas iniciativas de caráter isolado. A segunda fase (1957-1993) é caracterizada por avanços na organização, quando se desenvolvem as campanhas e a estruturação dos órgãos voltados ao atendimento da pessoa com deficiência. A

terceira fase, iniciada em 1994, segue até os dias atuais, e é marcada pelo estabelecimento de legislações educacionais que mudam o paradigma da Educação Especial.

A seguir, são examinados documentos históricos que fundamentaram legalmente as práticas de inclusão escolar e asseguraram o respeito aos direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais. Tais documentos deram início à trajetória da educação especial na perspectiva da inclusão.

Assim, nos termos da segunda fase da educação especial, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961), em seu artigo 88, estabelecia a educação dos excepcionais quando possível enquadrá-los no sistema geral de educação e na comunidade. Embora figurasse no documento, a integração da pessoa excepcional não acontecia na prática, uma vez que o atendimento educacional na época não fazia parte da competência do Estado. Entretanto, não se pode descartar que a importância da referida como garantidora formal dos meios legais para educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse dispositivo legal foi determinante nos desdobramentos políticos da perspectiva da educação especial. (SANTOS, 2011).

Passados dez anos da primeira LDB, foi promulgada a Lei nº 5692/71, na intenção do Estado de modificar a estrutura do ensino no país. O Art. 9º da lei determinava que alunos com deficiência física ou mental, os que apresentassem atraso na relação idade-série e os superdotados, deveriam receber tratamento especial, conforme determinações dos conselhos de educação. (BRASIL, 1971).

Essa legislação tinha por objetivo estreitar o convívio social das pessoas com deficiência na sociedade, o que teoricamente lhes garantia o direito de participar das atividades cotidianas. Sobretudo, ir à escola era uma dessas atividades, pois lá seriam educadas para conviver e ter a possibilidade de usufruir de condições e participar de atividades educacionais, obviamente sempre dentro de suas possibilidades. (GLAT, 1998).

Mas, nem tudo ocorreu em conformidade com o planejado. Um conjunto de dificuldades limitaram a integração. A criação de classes especiais para o atendimento dos excepcionais, o número de vagas insuficientes para o atendimento, a falta de recursos e a ampliação de vagas em instituições filantrópicas foram empecilhos ao progresso, impedindo novas perspectivas de atendimento da pessoa deficiente.

Na década de 1980, com as reformas educacionais as salas homogeneizadoras foram alvo de críticas. Inúmeros e intensos debates e discussões buscaram contribuir com alternativas para a diminuição de alunos em salas especiais. Com a redemocratização do Brasil, na segunda metade da década de 1980, o grupo excluído passa a ter voz, obtendo novas conquistas. Surgem

inúmeras denúncias e reivindicações da parte das pessoas deficientes, bem como de grupos sociais contra a exclusão, escancarando as falhas da prática integracionista e seu caráter não inclusivo.

A Constituição Federal de 1988 retomava as promessas até então não cumpridas do Estado Bem-Estar Social, inclusão e respeito à diversidade: “Promover o bem de todos e, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação” (Art. 3º, Inciso IV). Em complemento a esses termos, o Art. 205, define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, [e] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O inciso III, do Art. 208, determina que é dever do Estado assegurar o “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”. Vale dizer que o termo "preferencialmente" sinaliza a possibilidade de o Atendimento Educacional Especializado - AEE permanecer fora do ambiente escolar e isso tem gerado discussões.

Na década de 1990, o Brasil ingressa no processo de globalização, abrindo sua economia ao comércio e ao capital internacional. No plano político, tem início uma série de reformas neoliberais, dentro de uma proposta de revisão do papel do Estado perante o mercado. E nesse contexto reformista que surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Criada a partir da perspectiva neoliberal, essa diretriz trouxe progressos e retrocessos. Progressos em termos de avanços com relação a direitos humanos; retrocessos, quando considerada considerável retração dos investimentos sociais. Junto com a nova LDB, foi implantado um modelo de avaliação da qualidade do ensino à maneira do que preconizavam os organismos internacionais.

Nesse percurso, o país adentrara a terceira etapa histórica da educação especial, conforme a periodização de Mazzotta (2005). Ainda no quadro de integração, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial regulamentava: “[...] os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19), poderiam ter suas matrículas realizadas na rede regular de ensino. Tal política representa não representava avanço, uma vez que reproduziam as características das práticas homogeneizadoras de ensino, o qual privilegiava as classes especiais.

Nesse período, as reformas presentes na LDB tratavam da universalização do ensino e da diversidade. Essa foi uma forma de atender a matéria dos excluídos que foram difundidas

nos movimentos sociais e resguardados pelos direitos humanos junto à questão da exclusão da pessoa no meio social. Diante de tais preceitos, cabe uma reflexão: vivendo a sociedade brasileira no contexto do sistema capitalista e excludente, a política pública de inclusão instituída é contraditória? Dessa forma, há uma lógica onde o mercado de trabalho segue na contramão da inclusão educacional.

Os Artigos 58, 59 e 60, da atual LDB, tratam especificamente da educação especial, conceituam e garantem a matrícula e a permanência na escola comum, assim como o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Nesse sentido, a legislação da educação amplia-se perante a importância da educação inclusiva.

Buscando avançar no panorama da educação especial, em 1994, o Decreto nº 3298, que regulamenta a Lei nº 7853/89 trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. E no Art. 24, inciso II, descreve a “[...] educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino”.

O decreto citado anteriormente, concebe a criação de escolas especializadas, ou seja, nota-se que essa norma não objetiva os preceitos da inclusão escolar, pois favorece a segregação, não podendo o vínculo de matrícula na classe regular.

Em 2001, por meio da Resolução nº 2 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nela apresenta-se o compromisso diante ao atendimento à diversidade em todas as etapas e modalidades de ensino.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001, p. 30).

A educação inclusiva está pautada na pluralidade, na valorização da identidade e no respeito às diferenças, sendo a escola um local dedicado à formação de uma cultura humana. Desse modo, o Decreto nº 6094/07, que implementa o plano de metas Compromisso Todos pela Educação, firma a consolidação da inclusão escolar na rede pública de ensino e garante o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Num horizonte de avanços, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, estabelece as diretrizes e fundamentam a educação inclusiva no Brasil. A partir dessa política, objetiva-se a garantia de “[...] acesso, participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/ superdotação nas escolas regulares orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais”. (BRASIL, 2008, p. 10).

Considerando os movimentos políticos, houve a publicação do Decreto nº 6571/08, que estabelece regras para o AEE na rede pública e privada pactuando apoio técnico e financeiro a essa modalidade. Aqui registra-se um avanço significativo, porém ainda não o suficiente para se afirmar que há sistemas de ensino plenamente inclusivos.

Observando os preceitos da política de 2008, em 2009, foi implementada a resolução nº 4, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica Modalidade Educação Especial e, com isso, estabelece as formas para os possíveis atendimentos:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6571 de 2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009).

Em 2011, foi aprovado o Decreto nº 7611/2011, que fala sobre AEE frente a acessibilidade. O documento discorre sobre o dever do Estado no que se refere a essa modalidade de educação voltada ao público da Educação Especial, prevista na LDB. Define ainda o AEE como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, garantindo condições em todas as etapas e modalidades de ensino para a sua continuidade.

Esse decreto instituiu em suas diretrizes que:

[...] I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis vírgulas sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
II - aprendizado ao longo de toda a vida;
III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
IV - Garantia de Ensino Fundamental gratuito e compulsório, assegurada às adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
VI - adoção de medidas de apoio individualizados e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
VIII - apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011).

Importante sinalizar que, como reflexo dessa diretriz, sob uma perspectiva inclusiva da política educacional, houve um crescimento significativo quando se trata de matrícula na Educação Especial nas classes comuns da rede regular de ensino nas décadas subsequentes.

Assim, passados seis anos, houve a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), pela Lei nº 13005/2014, que propõe melhorias educacionais e traz na meta 4 uma descrição que aponta um prazo de dez anos para se universalizar a educação na perspectiva inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo o AEE por meio das salas de recursos multifuncionais, assim como serviços especializados de qualidade.

Consoante ao exposto, nota-se que o paradigma da educação especial com base na análise teórica sofre mudanças a partir da segunda fase da Educação Especial no Brasil. (MAZZOTTA, 2005). Observa-se um conjunto de fragilidades impedindo o desenvolvimento do paradigma da inclusão, com evidente falta de clareza das normas: leis, decretos e resoluções. Nota-se a interferência sobre esses documentos de interesses dos organismos internacionais, bem como a defasagem na formação dos profissionais da educação. (SILVA FILHO, 2012). Ademais, percebe-se que, ao longo de todo o cenário e trajeto das políticas públicas inclusivas, muitas se revelaram dispositivos utópicos que fogem à dinâmica vivenciada no país.

3.4 Foucault e os discursos de normalidade/anormalidade

É possível falar de exclusão partindo do termo “anormal”, muito discutido nos campos da psiquiatria, da psicologia e também da pedagogia. No tema da educação especial, o termo representa critério de classificação. Em *Os Anormais*, Michel Foucault demonstra a forma pela qual a psiquiatria se desarticula, adotando o princípio do “instinto” como substituto ao “delírio” na caracterização da loucura. É partindo desse movimento que a psiquiatria fornece os seus efeitos de poder, de maneira global, na sociedade como um todo, pois se dispõe enquanto ciência dos anormais e das condutas anormais.

Michel Foucault (2001), em *A genealogia do anormal*, destaca as figuras do monstro humano, do masturbador e do indivíduo a corrigir. Atente-se aqui para a última figura – o indivíduo a corrigir. Este se destaca dentre os demais quando tratadas as subjetividades encontradas nas escolas inclusivas, pois tem-se ainda uma perspectiva normalizadora.

Segundo o autor:

Não será mais simplesmente nessa figura excepcional do monstro que o distúrbio da natureza vai perturbar e questionar o logo da lei. Será em toda parte, o tempo todo, até nas condutas mais ínfimas, mais comuns, mais cotidianas, no objeto mais familiar

da psiquiatria, que esta encarará algo que terá, de um lado, estatuto de irregularidade em relação a uma norma e que deverá ter, ao mesmo tempo, estatuto de disfunção patológica em relação ao normal (FOUCAULT, 2001, p. 205).

A figura do indivíduo a corrigir está presente na análise do domínio das anomalias funcionais, no século XIX. O indivíduo anormal, caracterizado por esta figura, fica marcado por se referir a um tipo de saber que se constitui paulatinamente no século XVIII, saber este que advém de técnicas pedagógicas, de técnicas plurais e que formam aptidões.

Segundo Castro (2016, p. 33):

[...], o indivíduo a corrigir aparece como tal na medida em que é incorrigível, na medida em que a família e as instituições, com suas regras e métodos, fracassam. O anormal serão não apenas o monstro empalidecido, mas também um incorrigível que terá de ser colocado em um meio de correção apropriado.

Logo, a denominação genérica da palavra “anormais” envolve diferentes identidades, muitas delas discutidas nos mais variados campos de estudos em que estão envolvidas as relações de poder, cuja dinâmica é proveniente de uma instabilidade também de outras identidades culturais. Nesse sentido, quando se trata de anormais, estes não são exceção.

Diante disso, o que salta aos olhos é entender que os anormais não são, em si ou contrariamente, isso ou aquilo, que não se intitulam por esta ou aquela função, do que chamam de desvio natural em relação ao suposto normal. Em outras palavras, não se busca uma relação entre as potencialidades e significância correlacionadas à identidade de alguém anormal, mas estigmatizar frente ao que se entende por normal. Assim, o limite entre o normal e o patológico é inexplicável. No entanto, o normal não é rígido, ele se adapta e se modifica conforme as necessidades individuais. Podem os corpos estar sob as mesmas influências e protegerem-se de maneiras distintas. Segundo Canguilhem, é para além do corpo que se deve olhar para se julgar o normal e o patológico para este mesmo corpo (CANGUILHEM, 2010). Nessa ilusão causada pelo poder e a partir dela, é que se pauta esse anormal.

Historicamente falando, os normais são indivíduos que se enquadram em parâmetros coletivos, em normas gerais; todavia, indivíduos que fogem a esse padrão, que não se encaixam nessas normas sociais, são tidos como anormais, são eles os excluídos. Esses são destituídos dos seus direitos e/ou deveres quando comparados a outro grupo.

A partir do século XVII e XVIII, há uma mudança frente ao processo de exclusão social, o que na perspectiva de segregação social são os que se afastam da normalidade padrão, ditos normais. Seja por problemas físicos ou psíquicos, eram considerados doentes e não podiam integrar a sociedade; embora não fossem eliminados, viviam confinados em instituições destinados à “cura” e ao “tratamento” das deficiências. É assim que surgem os manicômios, os

asilos para deficientes e pessoas idosas. Consoante ao dito, a sociedade cria lugares afastados, segregando-os do convívio com os “normais”.

Veiga-Neto (2001) propõe uma discussão frente às dificuldades e ambiguidades apontadas pelas políticas que buscavam fazer a inclusão escolar dos anormais. Nessa perspectiva frente a uma construção moderna da normalidade, buscava-se sobretudo apontamentos favoráveis sobre a chamada política de inclusão dos anormais. Nas últimas décadas, Veiga-Neto notabilizou-se pelo desenvolvimento de novos estudos tomando por base o legado foucaultiano.

Conforme explicado acima, as dificuldades encontram-se no campo do respeito às diferenças, ao buscar seguir padrões de normalidades dos séculos XVIII e XIX que tendiam a homogeneizar a humanidade. E a ambiguidade não se restringia ao caráter específico das diferenças, mas em traçar um limiar entre o normal e o anormal. Assim, a noção de normal sempre existiu como um pré-requisito das sociedades modernas, entendendo-se que o normal é quem está dentro da média e o anormal quem está abaixo ou acima dela.

Para Fabris e Klein (2013), a institucionalização dos anormais estão diretamente ligadas as políticas educacionais. As autoras deixam claro, que nas décadas de 50 e 60 vemos as políticas educacionais destinadas a institucionalização dos anormais era fortemente delineada na ideia de correção da deficiência. Assim, com a LDB nº 4.024/61 (Brasil, 1961), define-se o direito dos "excepcionais" quanto à educação, já numa perspectiva do princípio de educação para todos.

A partir das contribuições de Michel Foucault, é importante desconstruir o caráter natural da díade *normal-anormal* e observar essa articulação por uma construção discursiva moderna. Ou seja, debater o anormal a partir do que se compreende ou se entende como normal, não o define, mas observar seus preceitos, construções, relações e correlações pode dizer muito mais. Segundo Veiga-Neto (2001, p. 25), trata-se de "um arranjo inventado para colocar em ação a norma por meio de um crescente e persistente movimento [...]". Conforme mencionado pelo autor, as dificuldades apresentadas pela implementação das classes inclusivas não se davam mediante ao desmembramento em níveis cognitivos, aptidões, e idades, mas porque essa era ainda uma distinção entre normalidade e anormalidade.

A inclusão escolar marca esse debate como paradoxo da exclusão, na medida em que atitudes são tomadas com a finalidade de manter um processo de normalidade frente aos avanços no que tange à alteridade deficiente. Conforme explicado acima, o processo de inclusão escolar envolve múltiplos saberes, a democratização da educação e o combate a práticas excludente e o envolvimento de todos os setores da sociedade, por exemplo, pautando-se assim

no princípio de uma educação para todos, sem distinção, envolvendo não apenas aos órgãos governamentais, mas a população.

De acordo com a seção II da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/ exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2008, p. 01).

Nesse trecho, fica claro que ainda se vive o contexto de uma política excludente, que mesmo buscando um progresso frente à inclusão, revela um paradoxo arraigado no qual os sistemas de ensino, tendo universalizado o acesso, reproduzem práticas excludentes, pois, quando a diferença se torna destaque, os padrões homogeneizadores se evidenciam. Infelizmente, práticas retrógradas ainda são evidentes em pleno século XXI.

Assim, os processos históricos aqui evidenciados ainda se apresentam de maneira sinuosa e condescendente com o padrão de normalidade. Vivenciam-se, assim, políticas públicas duais que mesclam tempos e espaços de inclusão-exclusão, escolas que pairam em um cenário moderno e, por isso, sua ambivalência se destaca enquanto os sujeitos (normais e anormais) compartilham uma inclusão excludente.

As diferenças apresentadas em momentos cronológicos específicos de nossas histórias são pensadas a partir de uma lógica binária em que se supõe a oposição normal e anormal, sem nem sequer pensar em termos ou nomenclaturas a serem usadas. Logo, o pensamento volta-se para a dualidade normalidade/ anormalidade de uma perspectiva de *in* ou *exclusão*.

É nesse desenrolar que se pauta o termo padrão de normalidade pensado para delimitar a partir de quais circunstâncias podem se estabelecer os critérios de anormalidade (deficiente físico, pessoa com necessidades educativas especiais, portador de deficiência, etc.). Assim, instituem-se práticas normalizadoras, bem como as políticas públicas. Diante de tais parâmetros, esses indivíduos devem ser corrigidos, pois já foram demarcados quem estava fora dos padrões de anormalidade.

Com isso, a complexidade que rodeia as práticas de inclusão, desde décadas de 1970 e 80, as práticas discursivas que envolvem o processo de inclusão escolar se articulam entre a

visão moderna de inclusão e o atendimento especializado, no qual está disposto em sua especificidade, respeitando os sujeitos junto a escola regular.

No Brasil, algumas medidas administrativas e educacionais passam a ser propostas e implementadas por meio de diferentes instituições envolvidas, a partir do que Foucault (1979) chama de "responder a uma urgência". Assim, uma dessas urgências relaciona-se ao atendimento em lugar específico para crianças e jovens anormais. A Constituição Federal do Brasil (1988, p. 244) aponta que este lugar seja "preferencialmente na rede regular de ensino", um espaço inclusivo que atenda às necessidades e exigências de um sistema educativo, social, político e econômico cujo pensamento é fugir das práticas da exclusão social daqueles que se encontravam distantes da norma, os anormais.

O poder em Michel Foucault evidencia um caráter peculiar de nossa sociedade, assumindo formas regionais e uma concretude muito eficiente levando o indivíduo e a população a práticas de normalização. Isso se dá mediante a produção de indivíduos e populações politicamente dóceis, "corpos dóceis", economicamente úteis, saudáveis e normais, por meio de inúmeros mecanismos, como o poder disciplinar e da normalização.

A partir da premissa da sociedade sadia no século XVIII, há a transformação do anormal em indivíduo normal com o advento dos saberes pedagógicos e isso somado a isso às políticas de inclusão que têm por objetivo constituir sujeitos autônomos e educados, envolvidos com os projetos institucionais voltados às práticas de inclusão escolar dos anormais, assim como dos normais, com vistas a novas práticas escolares. É nesse processo velado que se colocam os processos de normalização do sujeito, organizam-se as sanções normalizadoras, reproduzindo saberes que agem "sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo". (FOUCAULT, 2008, p. 144).

Assim, o poder disciplinar age por meios da sanção normalizadora, levando a escola a funcionar com leis particulares, com o fim de organizar as diferenças entre seus pares, buscando alocá-los em lugares nos quais é possível dizer inclusão/exclusão escolar. Diz-se sanção normalizadora, porque esta impõe o disciplinamento a partir da norma. Portanto, a normalização constrange ao tentar homogeneizar as multiplicidades e ao passo que individualiza, impõe níveis, evidencia as diferenças.

Compreende-se que o poder da norma funciona facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois na homogeneidade que é regra, ela introduz como um imperativo útil e resultado de uma medida toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 2008, p. 154).

Conforme salienta o autor, a normalização expressa a integração no corpo social, a criação, categorização e o controle sistemático das anormalidades. Ou seja, essa é uma forma velada de manter vivos os elementos constituintes do poder disciplinador, pois como é possível observar as políticas públicas de inclusão escolar agem sobre a escola, haja vista que essa instituição, assim como os hospitais, fábricas e prisões constituem-se como espaços de confinamento, onde a sociedade disciplinar foi submetida a busca constante de recuperação, que produz na contemporaneidade a sociedade do controle que está para além dos muros, mas que ainda estão subordinados ao disciplinamento.

3.5 A Biopolítica e a governamentalidade

Os estudos de Michel Foucault tornam-se importantes na perspectiva de investigar as possibilidades produtivas dos discursos voltados à educação, à pedagogia e às práticas escolares no que tange a inclusão. Segundo Veiga-Neto (1998), tais elementos foram tomados como artefatos disciplinares do processo de disciplinarização de corpos e saberes. Assim, a partir desse aporte teórico, elementos como legislações, currículos, exames e outros instrumentos disciplinares, foram tomados como objetos relativos à governamentalidade (CASTRO, 2016).

Diante disso, ao buscar uma interface da noção de biopolítica desenhada por Michel Foucault, especificamente sobre inclusão educacional, convém mencionar que, conforme Gadelha (2016), é importante ter em mente que Foucault não fez da educação um plano para dialogar sobre biopolítica, seu objeto de estudo foram fenômenos de massa.

Conforme explicado acima, os estudos foucaultianos, no que tange a poder disciplinar inovaram pesquisas em educação nas décadas de oitenta e noventa. Nas análises de Foucault, a escola surge enquanto instituição a partir do final do século XVIII, como estrutura complexa com vistas à disciplinarização dos corpos e nesse viés apropria-se de contornos díspares daqueles pensados em análises breves e comuns.

Assim, como explicam Fabris & Klein (2013), essa forma de assegurar a vigilância de todos ao mesmos momentos e instâncias, ainda nos dias atuais, podem ser observadas. As escolas mantêm tais aspectos propostos pela Modernidade. De acordo com, Gadelha (2016), o que conecta a educação à obra de Foucault é o sujeito. O autor deixa claro que problematizar o sujeito sempre foi objeto central de seus estudos.

Partindo de um panorama bastante paradoxal entre o processo de inclusão e o ambiente escolar, que se configura como elemento promissor da governamentalidade, concentra-se nesse jogo o sujeito da inclusão que vivencia essa linearidade tênue se "propagando de uma forma

que ainda requer inúmeros preparos" (FERNANDES; LIMA, 2022, p. 4). A proposta de inclusão escolar é uma forma de educação que passa por inovações desde o século XVII (GADELHA, 2016, p. 29). Conforme mencionado pelo autor, esse modelo de educação advém de Comenius, de seu ideal de "ensinar tudo a todos", uma vez que partia do princípio de que o homem seria um aprendiz nato.

Segundo Vocabulário de Foucault, Castro (2016) afirma que *biopolítica* é:

a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça. [...]; a biopolítica, o corpo múltiplo, a população, o homem como ser vivente, pertence a uma espécie biológica. (CASTRO, 2016, p. 59 e 60).

Seguindo com os conceitos utilizados por Foucault, cabe introduzir o termo governamentalidade, que, segundo Castro (2016, p. 190), é empregado pelo filósofo francês quando seu objeto de estudo se volta à compreensão das “maneiras de governar.”

A partir das novas políticas de educação, os conceitos de biopolítica e governamentalidade se configuram como ferramentas relevantes que evidenciam as discontinuidades da proposta disciplinar, indicando novas organizações das políticas educacionais contemporâneas; por exemplo, passados anos, precisamente no final do século XX, com o advento da Escola para Todos, a sociedade é envolta pelo desejo de conquistas e da obrigatoriedade de matrícula e permanência de todos na escola regular (FABRIS; KLEIN, 2013). Conforme explicado acima, a escola inclusiva não foi vista apenas como uma questão de adequação de espaço físico, mas foi posta como uma questão de direitos humanos vistos de maneira bem clara o conceito de biopolítica, o poder sobre a vida, em prol da garantia do direito ao estudo.

Em consonância ao dito, Fabris & Klein afirmam que:

Como sabemos, a inclusão pode ser pensada por diferentes vieses. Neste texto, ao compreender a inclusão educacional como uma forma econômica de poder, justifico que ela possa ser pensada por meio de um dispositivo de segurança, já que transforma esse ideal tanto numa exigência política quanto numa exigência econômica. Tal dispositivo suscita estratégia que, ao seduzirem a população, promovem a participação de todos e potencializam ainda mais a proposta de inclusão. (FABRIS; KLEIN, 2013, p.31).

As autoras deixam claro que os dispositivos de segurança, neste caso a inclusão educacional como uma estratégia biopolítica, suscita medidas ainda mais evidentes, pois os investimentos destinados e/ou imprescindíveis à educação inclusiva, voltados à Secretaria de Educação para que se promovam os cuidados necessários à produção e adequação de materiais

destinados às escolas e às demandas que irão contribuir para a proposta de inclusão, precisam chegar de fato até a população.

As reflexões propostas são relevantes quando se pensa no processo de governo dos sujeitos, consoante ao que dizem Fabris e Klein (2013) e ao que já foi explicado, não há apenas o poder disciplinar, mas o biopoder, que tem como fim a população. Conforme essa visão, a escola atua como espaço de subordinação de condução de um universo globalizado. No mesmo sentido, a inclusão é feita bandeira de um Estado que exerce o poder sob variadas formas, tais como no controle da cultura, da informação e da economia.

Assim, é possível observar a inclusão envolta nos estudos foucaultianos por meio de um dispositivo de segurança que move a população e que tenha a finalidade de sustentar a economia do país, em outras palavras, que mostre índices educacionais robustos e com isso diminua os riscos sociais.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nesta parte do trabalho, será apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa, o itinerário percorrido pelo pensar e a abordagem exercida. Desse modo, são aqui apontadas as concepções teóricas empregadas, o grupo de instrumentos de dados que permitiram a aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo. Ademais, é aqui caracterizada a realização do processo de coleta e de análise de dados.

4.1 Caracterização do Estudo

A pesquisa desenvolvida a partir de documentos referentes aos registros de alunos público da Educação Especial da Escola Municipal Hugo Castelo Branco localizada no município de Presidente Figueiredo-AM, na zona rural, na Rodovia AM-240, Assentamento Uatumã.

A pesquisa tem abordagem qualitativa de caráter descritivo, na medida que ao estudar a inclusão em escolas de assentamento queremos descrever como está se instituindo esse processo, cuja base informativa são documentos, registros bibliográficos e artigos científicos. Para Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, como significados, sentidos, crenças, motivos, valores, entendimentos, atitudes, ou seja, um universo de dados que não têm como propósito quantificar informações, mas sim qualificá-las.

Minha aproximação com o objeto de pesquisa advém do meu exercício profissional na Escola Hugo Castelo Branco, em 2013, quando começo a despertar para o ensino pensado no educando, pensado na diversidade existente em uma classe escolar. Nesse processo, minha atenção volta-se para a pessoa com deficiência e seu processo de aprendizagem, recursos, políticas públicas, serviços ofertados nos documentos e na prática e como esse público carece de um olhar singular e reflexões acerca dos atendimentos ofertados na atualidade.

Diante disso utilizaremos como fundamento teórico o pensamento de Michel Foucault considerando os conceitos de biopolítica e governamentalidade visando, a partir deles, compreender como se articulam nos documentos legais o processo de inclusão do público da educação especial no espaço rural.

4.2 Caracterização do campo

O Projeto de Assentamento Uatumã localiza-se ao longo da Rodovia AM 240, em uma área de 23.742,29 há, adquirida por desapropriação, em 1987, pelo INCRA. Os espaços de assentamentos são territórios constituídos de matas, estradas, vicinais, lagos, rios e cachoeiras cuja diversidade tem início em seus trajetos.

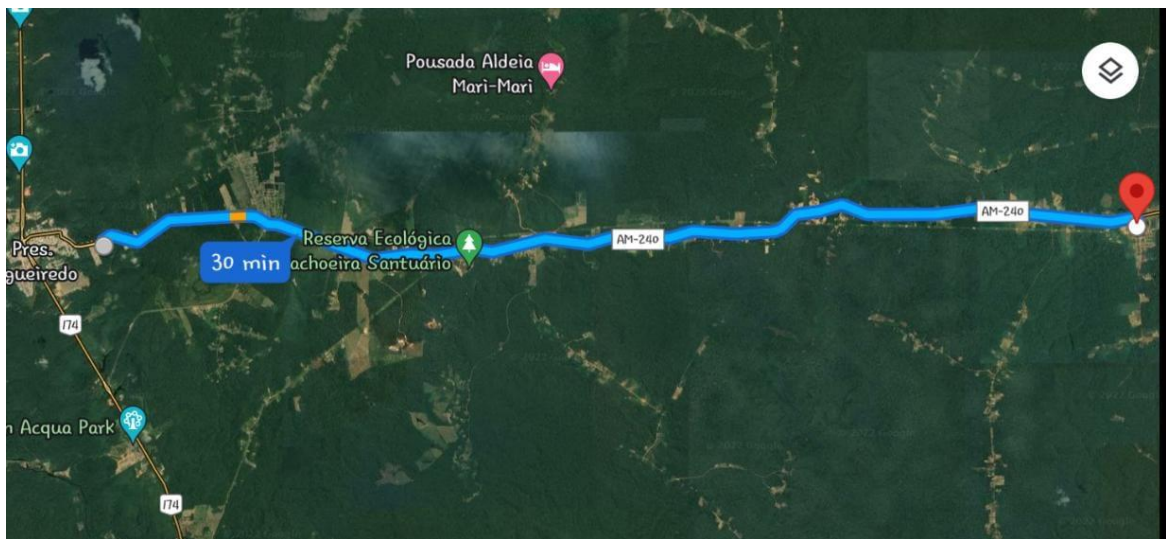


Figura 1: BR-174, acesso à Rodovia AM-240 e área em que se localiza o Assentamento Uatumã

Fonte: Google Maps

O Assentamento Uatumã, envolve oito comunidades, assim arroladas: Novo Horizonte, Cristã, Cristo Rei, São Salvador, São Francisco de Assis, Menino Deus, Nova União, Ministro Marcos Freire. O Uatumã possui duas escolas municipais, uma delas é Escola Municipal Hugo Castelo Branco, localizada na comunidade Cristo Rei, construídas pelo Incra no ano de 1987 com a finalidade de atender às famílias assentadas e adjacentes.

No período de 1988 a 1990, a escola funcionou em parceria com a Prefeitura Municipal de Presidente Figueiredo por meio da Secretaria Municipal de Educação. Em 1991, a instituição foi repassada legalmente à prefeitura, sendo habilitada com as modalidades de alfabetização e 1ª à 4ª séries.

A escola que foi tomada por base para a pesquisa é a Escola Municipal Hugo Castelo Branco (ver Figura 2), que, nos anos 1990, contava com duas salas de aula, uma cozinha e um banheiro externo. Posteriormente, em 1998, o estabelecimento passou por uma ampliação. Foram construídas duas salas de aula, dois banheiros, cozinha, depósito e refeitório. No ano de 2000, as instituições passam a ofertar as modalidades de Educação Infantil (pré-escola e

alfabetização); Ensino Fundamental (1^a à 4^a série) e Educação de Jovens e Adultos. Nesse período, a escola atendia, em média, 140 alunos e, segundo informações do Incra, esses atendimentos se estendiam a 45 famílias de alunos.

No período de 2001 a 2002, essas escolas tiveram um crescente número na matrícula de alunos, passando a atender praticamente o dobro do período anterior. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (Semed-PF), o total de matrículas no período chegou a 286 alunos na Escola Municipal Hugo Castelo Branco, isso se deu devido ao número de famílias chegando à localidade em busca de moradia e melhores condições de vida.



Figura 2: Vista aérea da Escola Municipal Hugo Castelo Branco

Fonte: Registro feito pela autora.

A escola Municipal Hugo Castelo Branco, campo deste estudo, localiza-se na Rodovia AM 240 no km 28 a margem direita da Comunidade Cristo Rei. Seu atendimento abrange não só comunidade Cristo Rei, onde a escola está localizada como também crianças de outras comunidades como: Menino Deus (km 21), Francisco de Assis (km 24), São Salvador (km 26), Cristã (km 32), São Novo Horizonte (km 37) todas localizadas na Rodovia AM 240.

4.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Para a obtenção de dados e informações, foi necessário recorrer a documentos públicos, como leis, decretos e resoluções que norteiam o processo de inclusão de estudantes do ensino fundamental, nas escolas rurais e mais especificamente de Presidente Figueiredo-AM, disponíveis em *sites* governamentais e privados, tais como IBGE (<https://ibge.gov.br>), Incra (<https://incra.gov.br>), Diário Municipal (<https://diariomunicipalaam.org.br>), QEdu (<http://www.qedu.org.br>) e na Secretaria Municipal de Educação (Semed/PF), nas deliberações específicas e no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra.

Documentos outros nos auxiliaram na compreensão do contexto sociopolítico e educacional das escolas inseridas em assentamento, bem como fatores facilitadores e dificultadores na implementação do processo de inclusão escolar. Nesse sentido, destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de (1948), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, relatórios anuais do Incra, relatórios pedagógicos e administrativos da escola, Projeto Político Pedagógico da escola e Ata de Fundação da Comunidade onde a escola está inserida.

Iniciamos nossa busca pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>). Na procura, utilizamos inicialmente o descritor “Escolas de assentamento AND Inclusão”, obtendo 80 resultados. Com a intenção de refinar os dados, restringimos a busca ao período de 2015 a 2020, chegando a apenas dois resultados. Após a leitura, observamos que o primeiro se relacionava à formação política da Juventude Camponesa e o segundo tratava do direito à moradia em área de assentamento; ou seja, não foi selecionado nenhum dos trabalhos, pois não tratavam da inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais em assentamento.

Partindo para o segundo descritor, “escolas de assentamento AND inclusão AND Amazonas”, encontramos uma única dissertação, referente ao de 2012; tendo aplicado o filtro “ano de 2015 a 2020”, nenhum resultado foi encontrado.

Utilizando o descritor “Educação especial AND Escola rural”, tivemos como resultado inicial da busca 3929 documentos; com a aplicação do filtro “ano 2015 – 2020”, obtivemos 255 materiais. Posteriormente, com o filtro relacionado a ciências humanas, obtivemos 202 resultados. Continuando o refinamento, selecionamos a área de conhecimento Educação Especial, chegando a apenas 26 documentos. Dessa forma, partimos para a leitura dos resumos de cada trabalho, quando constatamos que os estavam relacionados apenas a uma das palavras-chave propostas no descritor. Por esse motivo, não tivemos documentos selecionados.

Na base de dados da SciELO.org, iniciamos a busca utilizando o descritor “Escolas de assentamento AND Inclusão”, e não encontramos nenhum documento. Passando para o segundo descritor, “Escolas de assentamento AND Inclusão AND Amazonas”, também não foram encontrados trabalhos. Por fim, ao pesquisarmos com o descritor “Educação Especial AND Escola rural”, tivemos como resultado da busca oito documentos, dos quais restaram apenas três, após a aplicação do filtro “ano 2015 – 2020”. No passo seguinte, realizamos a leitura dos resumos dos referidos documentos. O primeiro abordava a questão da formação de professores em uma escola localizada em uma fazenda; o segundo abordava a temática de escolas rurais, todavia, sem citar a temática Educação Especial. Por fim, o terceiro não tratava de Educação Especial, relacionava-se apenas a formação de jovens do campo. Diante disso, nenhum dos documentos encontrados foi selecionado.

Em uma nova etapa, finalizamos nossas buscas tendo como base de pesquisa o Google Acadêmico. Iniciamos com o descritor “Escolas de assentamento AND Inclusão” e obtivemos aproximadamente 35.300 resultados (0,06s). Após aplicação do filtro “ano 2015 a 2020”, tivemos como resultados 15.000 documentos (0,06s). Continuamos inserindo filtros e sinalizamos artigos de revisão, quando obtivemos aproximadamente 172 resultados (0,08 s). O refinamento da busca com o uso das palavras-chave “Escolas de assentamento e Inclusão”, não resultou em documentos constando ambas as palavras.

Analisando os 172 documentos obtidos após a aplicação dos filtros “ano 2015 a 2020”, procedemos à leitura das palavras-chave. Assim, constatamos que os artigos ali apresentados abordavam de maneira isolada a palavra “inclusão” ou a palavra “assentamento”; ou ainda relacionavam a pesquisa ao filtro “artigo de revisão”, de forma que não encontramos artigos que abordassem o uso de ambas as palavras-chave: “Escola de assentamento” e “Inclusão”.

Avançando em nossa busca, com o uso do descritor “Escolas de assentamento AND Inclusão AND Amazonas”, obtivemos aproximadamente 54 resultados (0,05s); aplicando o filtro “ano 2015 a 2020”, chegamos a aproximadamente 23 resultados (0,05s). A partir da abertura dos documentos e a leitura das palavras-chave “Escolas de assentamento, Inclusão e Amazonas”, vimos que os trabalhos abordavam apenas uma das palavras propostas. Com isso, mais uma vez, não tivemos trabalhos selecionados.

Partindo para o último descritor, “Educação Especial AND Escola Rural”, chegamos a um total de aproximadamente 250 mil resultados (0,08s), que submetemos ao filtro “ano 2015/2020”, chegando a 17100 itens. É importante frisar que relacionamos o termo “escola rural” ao termo “educação do campo”, pois entendemos que a escola rural é um paradigma da Educação do Campo. A partir da busca mais refinada, aplicando as palavras-chave “Educação

Especial e Educação do Campo”, chegamos a aproximadamente 1130 documentos (0,08s); e, por fim, ao assinalarmos o filtro “relevância”, o qual se deve à interface Educação Especial e Educação do Campo, encontramos 112 documentos (0,08s), que, após breve leitura dos resumos, identificamos 21 documentos de interesse. Tal procedimento resultou nos nove trabalhos selecionados que nos auxiliarão em nossa pesquisa (ver Quadro 1).

Quadro 1: Descritores da pesquisa

Descritores	Catálogo de Teses e Dissertações Capes 2015 - 2020	
	Encontrados	Selecionados
Escolas de Assentamento AND Inclusão	2	0
Escolas de Assentamento AND Inclusão AND Amazonas	0	0
Educação Especial AND Escola Rural	26	0
Descritores	Banco de dados scielo.org 2015 - 2020	
	Encontrados	Selecionados
Escolas de Assentamento AND Inclusão	0	0
Escolas de Assentamento AND Inclusão AND Amazonas	0	0
Educação Especial AND Escola Rural	3	0
Descritores	Google Acadêmico 2015 - 2020	
	Encontrados	Selecionados
Escolas de Assentamento AND Inclusão	0	0
Escolas de Assentamento AND Inclusão AND Amazonas	0	0
Educação Especial AND Escola Rural	21	9
Totais	52	9

Fonte: Produção autoral

Portanto, esse itinerário de buscas nos bancos de bibliografias nos permitiu encontrar o total de 52 documentos, dos quais apenas nove farão parte da pesquisa. Publicados no período de 2015 a 2020, nesses trabalhos, figuram simultaneamente as palavras-chaves indicadas nos descritores. A leitura dos resumos confirmou sua relação com a temática deste estudo. A seleção dos artigos, dissertações e teses teve como critério a presença das palavras-chave: i) escolas de assentamento e inclusão escolar; ii) educação especial na perspectiva inclusiva em escolas do campo; e iii) inclusão escolar e educação do campo. Em suma, o relacionamento entre esses subtemas devia considerar a escola de assentamento a partir de uma visão específica da educação do campo, com ações pedagógicas que garantam permanência e qualidade. Os critérios de exclusão foram: produções duplicadas, produções que tratassem especificamente

de uma deficiência, e produções que não abordassem a interface educação inclusiva e educação do campo.

É importante frisar que os materiais aqui selecionados se enquadraram nos parâmetros. Uns após a prévia leitura de resumos e palavras-chaves; outros, após a leitura integral do material. Vale lembrar que, ao final da seleção, apenas nove documentos/trabalhos farão parte deste escopo e constituirão parte da amostra da pesquisa.

4.4 Gerando dados a partir dos documentos

No intuito de observarmos de maneira clara e objetiva como tem ocorrido o processo de implementação da inclusão escolar em assentamento, já com os artigos selecionados e arquivados em pastas específicas, fizemos a disposição dos dados em quadros os quais serão descritos de maneira sucinta, trazendo apenas informações fundamentais, os elementos que indiquem implementação ou não da inclusão escolar em assentamento.

Corroborando com os dados acima, a partir das informações obtidas nos relatórios do Censo Inep de 2010-2020, referentes a matrícula de pessoas com deficiência, os dados serão organizados em gráficos a fim de termos uma melhor visualização e, por conseguinte, interpretação dos dados obtidos.

É importante salientar que os documentos selecionados estão diretamente ligados ao objeto de pesquisa. A leitura desses documentos, assim como a de relatórios e atas e do Incra e do Projeto Político da Escola, nos permitiram a construção de uma breve síntese de dados e informações qualitativas muito úteis para a compreensão do processo de inclusão em escola de assentamento.

A metodologia de pesquisa adotada para a análise e interpretação dos dados é a Análise de Discurso (AD), desenvolvida pelo pensador francês, Michel Foucault (1926-1984). Tal metodologia permite analisar e compreender dados qualitativos, em profundidade e complexidade. O se denomina discurso está presente nas variadas formas, como enunciados e documentos oficiais relacionados a políticas educacionais. A rigor, consiste em inteirar-se do que é dito, esquivando-se de interpretações unívocas, sondando os materiais em todas as perspectivas, políticas, históricas, pois é possível afirmar que a linguagem parte de uma construção de práticas sociais. É importante salientar que algumas atitudes metodológicas, segundo Fischer (2001), a partir de Foucault são fundamentais, partido dos seguintes pressupostos: a linguagem e o discurso são lugares de lutas permanentes; b) enunciados são

raros e nem sempre óbvios e exclusivos; c) é preciso atentar para as práticas discursivas e não discursivas e manter uma atitude de dúvida frente aos aspectos investigados.

Nesse sentido, Fernandes (2021) nos diz que a análise de discurso na perspectiva foucaultiana visa revelar o que está “por trás” do que dizem os documentos oficiais, a fim de trazer reflexões sobre elementos discursivos que podem estar ocultos ou ainda não foram ditos. Diante disso, a preferência por essa ferramenta diretamente ligada aos pensamentos de Michel Foucault impõe ao pesquisador(a) que observe a linguagem enquanto discurso, pois a linguagem enquanto instrumento inter-relaciona “pensamento ao objeto pensado”.

Contudo, as leituras e releituras dos documentos nos permitiram uma imersão nos dados e mediante a análise de discurso buscamos identificar elementos-chave com a finalidade de avançar decodificação do material coletado.

5 O ASSENTAMENTO UATUMÃ: IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA ÚLTIMA DÉCADA (2010-2020)

Para caracterizar a implementação escolar na última década no Assentamento Uatumã, tomamos como referência documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a fim de avançar na compreensão do objeto estudado. Começo este capítulo com uma breve discussão sobre os fatores facilitadores e dificultadores na implementação da inclusão escolar na área de assentamento.

5.1 Fatores facilitadores da inclusão escolar

A inclusão no Brasil é garantida mediante leis e documentos oficiais que têm como finalidade criar e garantir a execução de políticas públicas voltadas tanto para a formação de professores quanto para o acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, buscando, assim, dirimir os problemas produzidos pela exclusão e atender a todos, respeitando suas diferenças e a diversidade local. (CORRÊA; RABELO, 2019).

Devemos entender a educação inclusiva para além da inserção de um aluno com deficiência em sala de aula, mas como necessidade de transformação do sistema de ensino, com respeito às diferenças e individualidades. Esse modelo alterou o paradigma educacional exigindo uma estrutura física e humana diferenciadas, com profissionais e ambientes preparados para a efetivação da inclusão.

Nesse sentido, temos como fatores facilitadores da implementação da inclusão escolar as leis, que têm pleiteado mudanças em prol do paradigma da inclusão no contexto educacional, pois a educação inclusiva ainda hoje se apresenta como um dos grandes desafios ao ensino no Brasil. A inclusão demanda processos intrinsecamente ligados ao termo incluir, que diz respeito ao acesso, à permanência e à apropriação do conhecimento a que todos têm direito, entendendo-se que esse é o verdadeiro papel da democratização da educação.

Considerando que as leis são fatores facilitadores e estão relacionadas ao processo de inclusão escolar, tais como as políticas públicas pensadas para a implementação da inclusão, a organização estrutural da escola, os recursos financeiros, a qualificação profissional, a adesão de materiais pedagógicos, as condições de trabalho e de carreira, elementos tais citados nas leis

que criam diretrizes e norteiam os trabalhos para uma educação na perspectiva inclusiva e que apontam para uma reestruturação social, a qual tenha como meta orientar de maneira democrática, no sentido de construir uma realidade equitativa na qual os sujeitos sejam reconhecidos como cidadãos independentes de suas singularidades.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, abre leque para uma educação de caráter democrático, participativo e que evidencia os direitos humanos como elementos universais, indispensáveis e fundamentais em uma educação na perspectiva inclusiva. Assim, a educação pautada nesses princípios aproxima-se de conceitos fundamentais, como qualidade e equidade, conceitos que colaboram para a efetivação consoante à concepção de Universalização da Educação Básica.

Afinal, se a garantia de acesso à educação é direito universal, vimos a inclusão escolar como um dos direitos do cidadão, sendo acatado e, mais tarde, proposto em forma de funil por meio do Plano Nacional de Educação – PNE, meta 4 –, que propõe:” Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2014, p.7).

Nesse contexto percebe-se que a educação inclusiva assume um papel central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola: é necessário garantir as condições de aprendizagem para todos os alunos, mas isso também não basta! É necessário discutir como se situa a escola na sociedade e como esta sociedade produz seus excluídos, bem como reage a eles em várias instâncias, uma delas sendo a formação de professores que na escola, dizem se incapazes de lidar com alunos diferentes daqueles com os quais estão habituados. (BRASIL, 2014, p. 8).

Por conseguinte, entendemos que a educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos deva promover a interação e acolhida a todos, sem distinção, nas escolas, com acesso equânime, assim como conteúdos e práticas pedagógicas que respeitem as especificidades dos alunos, independentemente de localidades, seja na zona rural ou urbana, com necessidades educacionais especiais ou não, mas que o objetivo seja o ensino e a formação do cidadão, respeitando a diversidade.

Logo, a educação é considerada um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo propiciada e incentivada em conjunto com a sociedade, fomentando o desenvolvimento pessoal, a cidadania e a qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988). Pode ser vista, também, como elemento de coesão, considerando a diversidade e a forma específica com que cada indivíduo aprende, tendo em vista a possibilidade de ser visto como um princípio fundamental das práticas educativas.

Uma educação de qualidade advém da efetivação de políticas públicas alicerçadas no cumprimento de necessidades básicas, como a cidadania e o acesso aos direitos civis, sociais, econômicos e políticos. Assim, a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) asseguram o direito a uma educação de qualidade, partindo da compreensão de que esta se volte ao processo formativo de maneira global, atendendo tanto aos interesses do mercado de trabalho quanto à vida em sociedade.

Nesse sentido, a Constituição Federal é vista como o documento que tem por finalidade garantir o direito dos cidadãos; ainda que considerados como grupos minoritários, a população do campo e as pessoas com deficiência apoiam-se nesse documento para conseguirem igualdade de direito, livre de qualquer preconceito.

Em seu Art. 208, inciso III, a carta magna afirma a garantia do Estado quanto ao “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O termo “preferencialmente” se refere à prevalência, sobretudo, de ser ofertado fora do ambiente escolar.

Conforme Camacho e Vieira (2020), a garantia de uma educação inclusiva deve passar por eixos fundamentais como oportunidade educacionais iguais e oferta de ensino de qualidade que atenda à diversidade cultural, levando em conta sua vivência e suas aprendizagens, a fim de proporcionar convivência futura de maneira autônoma com a sociedade em geral.

Assim, tendo a educação enquanto direito pautado em nossa Constituição, quer-se ressaltar que, em se tratando de dever do Estado, esse será efetivado mediante a oferta de serviços e o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, conforme a lei da educação, preferencialmente na rede regular.

Dito isso, a Constituição Federal de 1988 e outros elementos normativos tomam de maneira igual todos os cidadãos, como seres polivalentes e socialmente capazes, mas que, segundo Silva (2018), pensam que a inclusão educacional deve ser regulamentada como um processo de reflexão prática, que oportunize a dinâmica de transfigurações em todas as ordens, política, conceitual e educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, desde sua implementação, tem caminhado em processos de perdas e ganhos. Em virtude de tantos decretos e portarias, essa legislação vem se descaracterizando. Podemos dizer que seu texto foi sendo alterado na perspectiva de ganhos, mas que, não obstante, se deram em detrimento do aumento do número de matrículas. Por outro lado, as perdas se concentram na queda de qualidade dos serviços educacionais destinados à população.

As chamadas novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional sinalizam na direção oposta de uma organização escolar que promove serviços a um perfil único de aluno e deixa de lado a diversidade presente na sociedade. Ou seja, reforçam a pedagogia que reflete a implementação de políticas de uma única escala, como se a educação e o Estado estivessem obrigados a adotar essa filosofia de prestação de serviços.

A LDB nº 9394/96 atende a princípios neoliberais que privilegiam o crescimento econômico em detrimento da política social. No modelo de sociedade atual, é necessário otimizar processos, massificar os modelos educacionais, formar mão de obra barata, diminuir os direitos trabalhistas, afim de aumentar o retorno financeiro da elite que controla o poder econômico e amplia as desigualdades sociais. (DARDOT; LAVAL, 2016).

A educação está inserida no contexto neoliberal, modelo contemporâneo e econômico que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, no qual o “neoliberalismo pode ser entendido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.17). Assim, a educação insere-se contextualmente na medida em que grandes organismos internacionais passam a investir em escolas e universidades, determinando currículos, práticas educacionais e métodos avaliativos, assim como impondo materiais didáticos sem conexões com o contexto social e local.

Na tentativa de avançar as proposições feitas pelos organismos internacionais no tocante a educação especial, práticas educacionais e métodos avaliativos, a LDB nº 9394/96 tem o seu Capítulo V voltado à educação especial. Os Artigos 58, 59 e 60 do documento conceituam e garantem a matrícula e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais e o atendimento educacional especializado, e define-a como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentem necessidades especiais”. E avança quando dispõe acerca das garantias didáticas diversificadas, tais como métodos, currículos, técnicas, recursos educacionais, formação contínua aos professores, assim como acesso igualitário aos benefícios sociais.

Ante o disposto, as leis expressam um modelo de serviço de atendimento do público com necessidades educacionais especiais, que é o atendimento educacional especializado - AEE, por meio da Sala de Recursos Multifuncionais. Assim, vimos, em nível nacional e regional e por meio das imersões nos estudos foucaultianos em educação, que o AEE tem se desenvolvido como uma tecnologia de governo. Nesse sentido a “governamentalidade, quer dizer a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de

grade de análise para essas relações de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 258), passando a ser entendida como uma exímia ferramenta de controle nas relações de poder.

Na contemporaneidade, o AEE enquanto tecnologia de governmentação dos homens orientada pela racionalidade política neoliberal, mediante suas estratégias e práticas da educação especial, é utilizado como um instrumento de inteligibilidade, oferecendo possibilidades de formação aos professores, organização da escola e melhores condições de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Nos últimos anos, a educação inclusiva, que se baseia em políticas e práticas que visam à mobilidade dos indivíduos no contexto social, e a Educação Especial, que se dedica a indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, têm se envolvido na criação do AEE. Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a oferta de serviços educacionais especializados é concentrada nas escolas que têm como perspectiva a inclusão escolar.

Nesse sentido, entende-se que a inclusão escolar constitui um dispositivo biopolítico (LOPES; VEIGA-NETO, 2007) que, em uma política de produção e promoção da vida, torna-se capaz de gerenciar riscos, desenvolver ações de prevenção e controle de fenômenos acidentais na população, como desvios da norma do público-alvo da educação especial, e gerar segurança na escola inclusiva e na sociedade contemporânea. A educação especial torna-se eficaz ao funcionar como um domínio de especialização e autoridade. A pedagogia opera no quadro dos processos de normalização, o que implica uma dinâmica entre o que é considerado normal *versus* anormal, com graus variados entre eles. Essa estrutura é baseada em um padrão que não são inerentemente predeterminados ou imutáveis, mas sim influenciado e moldado por interações e dinâmicas sociais.

As políticas de inclusão são instrumentos, estratégias da educação especial, usadas para reforçar e garantir o sucesso da inclusão. A educação especial está a favor da inclusão escolar, enquanto oferece condições e possibilidades ao AEE, seja por meio da formação de professores, seja nas escolas inclusivas.

A consolidação legal dos direitos propostos na lei da educação foi um passo importante frente à educação inclusiva. Pensar currículos, formações, recursos educacionais é uma forma de dar as primeiras passadas rumo à igualdade de oportunidade, pois a escola, ao receber alunos com necessidades educacionais especiais, precisa de alguma forma organizar-se fugindo de padrões homogêneos, tanto em termos culturais como pedagógicos.

Não podemos nos assentar em modelos excludentes partindo do pensamento de que “escola exclui porque a inclusão não faz sentido”. Mas, esse “não faz sentido” se deve ao fato de que os alunos não veem sentido para estarem na escola, seja pelo caráter referente ao saber/conhecimento, seja pela relação social ou de trabalho:

Diz-se que é por intermédio do currículo que as coisas acontecem na escola que é através dele (ou com ele) que são sistematizados nossos esforços pedagógicos. Mas não podemos esquecer, somos os responsáveis por sua elaboração e os currículos que mais recentemente temos elaborado nos conduzem a uma perspectiva multicultural: o Brasil é signatário de Tratado e Convenções Internacionais que asseguram a inclusão, o combate da discriminação e sustentam a implementação de políticas educacionais de Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Especial, do Campo, Escolar Indígena, e Educação para as relações étnico-raciais. (BRASIL, 2014, p.11).

Nesse sentido, vimos ressoar a interface de educação especial e educação do campo, por meio das reivindicações de movimentos sociais e das amplas discussões educacionais acerca do art. 28 da LDB nº 9394/96, que determina a promoção das adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, de maneira que os currículos e as práticas metodológicas sejam fiéis às necessidades e interesses camponeses (CALDART, 2003).

A população do campo, no que concerne à educação, precisa que questões históricas, políticas e culturais sejam levadas em conta e que ultrapassem interesses econômicos e socioculturais, promovendo vida digna e sua permanência no campo, caso seja esse o interesse. Aspectos históricos dizem respeito às conquistas advindas das lutas de classes, MST, assentamentos, pequenos agricultores e movimentos sociais do campo; aspectos políticos se referem a um modelo econômico que favoreça o desenvolvimento da agricultura brasileira, enfatizando a importância do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e levando em consideração as conquistas dos trabalhadores do campo, em especial os assentados. Por fim, as questões culturais estão ligadas à manutenção das características locais das áreas de assentamento e os benefícios conquistados por meio das lutas sociais para a população vigente. Mira-se manter a motivação para a continuidade da realização de ações articuladas aos movimentos e instituições em prol de uma vida no campo e por uma educação no campo.

Para Silva e Damasceno (2016), a interface entre a educação especial e a educação do campo desvela peculiaridades relevantes, pois foram privadas de atenção por parte do poder público, revelando a incipiência de políticas públicas para a população do campo e às pessoas com deficiência.

Pesquisas recentes evidenciam, sobretudo, uma grande carência de produções científicas sobre a relação entre a educação especial e a educação do campo. Segundo Caiado e Miletto (2011), trabalhar essa interface é um desafio, pois apenas recentemente ambas as áreas se tornaram um direito social.

Alguns dispositivos legais que retratam essa interface são: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A primeira tem relação com a LDB nº 9394/96, a fim de configurar-se elemento norteador dessa interface, conforme é possível identificar em seu artigo 2º.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, e a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p. 1).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 17) afirma que:

A interface da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Dessa forma, a realidade do campo precisa ser levada em consideração não apenas frente à perspectiva de conteúdos escolares, mas também de currículo de ensino e nas construções de propostas e projetos políticos pedagógicos que lhes assistem, com a finalidade de pôr nas mãos dos sujeitos do campo a possibilidade de permanecer ou buscar novas perspectivas, se esse for seu objetivo, conforme apontam Freitas, Villela e Galvani (2021, p. 6): “a trajetória de luta pela terra e a perspectiva que esses habitantes têm de continuar nela em posse de conhecimentos científicos, tornando viável o sustento da família e a relação com o meio ambiente [...]”.

Tais recomendações se embasam na PNEEPEI, de 2008, pois demandam uma série de diretrizes que dinamizam a operacionalização das práticas por meios dos programas ministeriais e documentos legais. Como exemplo disso, temos o Programa de implementação das Sala de Recursos Multifuncionais, cujo objetivo é apoiar os sistemas de ensino na organização, a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que estimulou a formação de professores e gestores escolares a fim de fomentarem

a oferta do atendimento educacional especializado e a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Ainda nesse sentido de colaboração normativa, no âmbito da educação inclusiva, há o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que, em sua meta 4, propõe: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 2011, p. 7). Nessa meta, em específico, são estabelecidas estratégias que determinam, nas escolas rurais e urbanas, a implantação de salas de recursos multifuncionais, assim como o fomento à formação contínua para professores atuarem no AEE, com a finalidade de complementar ou suplementar o ensino.

Nesse cenário em que o PNE (2014-2024) começa a ser implementado, os municípios começam a se movimentar na produção dos seus Planos Municipais de Educação – PME. Assim, Presidente Figueiredo movimentou-se na construção do seu Plano Municipal de Educação nº 737/2015, para vigorar no período (2015-2025). No que se refere especificamente à meta 4, o Plano estabelece suas estratégias relacionadas às propostas do PNE, a fim de promover a universalização e a ampliação do acesso educacional em todos os níveis de ensino, a formação aos profissionais de educação, a oferta de atendimento educacional especializado e a implementação de sistemas inclusivos. Foi então, a partir dessas movimentações, que dados do censo escolar referentes a matrículas de público da educação especial começaram a ser dispostos no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.

Tabela 2: Número de matrículas do município de Presidente Figueiredo – AM rede pública e privada – total – Censo Escolar – Educação Especial.

Período /ano	Educação Especial	Ensino Regular/ EJA
2010	0	8408
2011	0	8290
2012	0	8322
2013	0	8322
2014	0	8718
2015	96	8354
2016	90	8396
2017	102	7646
2018	136	8564
2019	158	8345
2020	164	7999

Fonte: Deed/Inep/ MEC/QEdu

A Tabela 2 traz o número de matrículas da rede pública e privada de ensino do período de 2010 a 2020, dividido entre educação especial e ensino regular / EJA. Observamos que, por cinco anos, o registro de matrícula da educação especial no município não foi informado, pois no *site* da plataforma QEdU eles não aparecem. Todavia, vimos esse número se multiplicar no período de 2015 a 2020, quase duplicando o número de matrículas no período citado. Dessa maneira, podemos dizer que a educação especial em Presidente Figueiredo sai da inércia.

No quadro específico que expressa a matrícula do público da educação especial na zona rural e especificamente na escola de estudo, vimos que os registros têm início um pouco mais tarde, apenas em 2017 (Quadro 4). Observamos que a matrícula na zona rural do público da educação especial aumenta e que na Escola Hugo Castelo Branco, a matrícula segue uma linearidade. Vale lembrar que no município de Presidente Figueiredo a demanda maior de escolas é na zona rural de um total de 28 escolas, 20 são na zona rural.

Tabela 3: Número de matrículas rede pública na zona rural e escola Municipal Hugo Castelo Branco – total – Censo Escolar – Educação Especial (2010-2020)

Período /ano	Educação Especial	Educação Especial
	Zona Rural total	Esc. Mun. Hugo C. Branco
2010	0	0
2011	0	0
2012	0	0
2013	0	0
2014	0	0
2015	0	0
2016	0	0
2017	51	8
2018	53	7
2019	71	7
2020	83	6

Fonte: Deed/Inep/ MEC/QEdu

Mesmo tendo o PME alinhado suas estratégias ao PNE, o atendimento educacional especializado em Presidente Figueiredo só é realizado na área urbana. Segundo Almeida (2018), a primeira Sala de Recursos Multifuncionais para o AEE na rede municipal de ensino ocorreu no ano de 2017. Caracterizando o cenário de descontinuidade de políticas públicas administrativas, uma vez que já haviam se passado dez anos da PNEEPEI, 2008.

Almeida (2018, p. 118) ainda salienta que:

Embora o município esteja se comprometendo em cumprir as metas estratégicas do PME, é sabido que uma sala de recurso multifuncional de AEE, ainda não irá atender a demanda efetiva dos estudantes da rede escolar, conforme o que legisla a PNEEPEI/2008. Um dos Desafios a serem vencidos, é a implementação dessas salas de recursos nas comunidades do Campo. Os materiais enviados pelo MEC/SECADI, no decorrer da implementação da referida política nacional chegaram às escolas, agora é repetir o que foi feito na escola da sede do município.

Com isso, fechando um panorama de elementos normativos que mudam o paradigma da educação especial, especificamente no período de 2010 a 2020, quando é possível ver de maneira mais efetiva ações e propostas inclusivas, há a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, corroborando com a garantia dos direitos a educação de qualidade.

Na sociedade contemporânea, o reconhecimento e valorização das diferenças evidencia princípios de experiência significativas que agregam e compactam saberes a uma prática social mais humanas motivadas por interesses e intencionalidades voltadas ao desenvolvimento integral do sujeito partindo de uma configuração fundamental o direito de todos à educação.

Esse documento alia-se a declarações e tratados internacionais, com a finalidade de empoderar o enfrentamento dos desafios e a construção de projetos que possam trazer novos olhares, novas práticas face aos processos históricos de exclusão de décadas anteriores. Ele referenda estudos e debates mundiais realizados ao longo de 1990 e dos primeiros anos deste século, fazendo uma caminhada sólida e favorável à criação de políticas públicas embasadas no paradigma da inclusão.

A LBI nº 13.146/2015 versa, em seu capítulo 4, sobre o direito à educação, assegurando à pessoa com deficiência um dos seus direitos fundamentais. Ao mesmo tempo, alerta aos entes federados como esse processo deve ser acompanhado:

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

Parágrafo único. É dever do estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade a pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incube ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II – aprimoramento dos sistemas educacionais visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender as

características dos estudantes com deficiência e garantir seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a Conquista e o exercício de sua autonomia; [...] (BRAIL, 2015, p. 12).

Além de propositura básica acerca dos sistemas de ensino, da garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem, a LBI alerta para a formação de professores, a adoção de medidas individuais e coletivas, maximizando as potencialidades dos estudantes, o apoio a família, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, o acesso ao ensino superior, a inclusão de conteúdos curriculares, as práticas esportivas, bem como o apoio a medidas que fomentam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais e profissionais, de acessibilidade aos alunos e integrantes da comunidade escolar, a oferta de profissionais de apoio escolar e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas, que destaco como rede de apoio à inclusão da pessoas com deficiência.

Esse documento ganha um destaque, pois mesmo sem elencar de maneira direta ações voltadas especificamente à população do campo, toca em situações fundamentais, reforçando o que outras diretrizes destinadas à educação do campo fomentam, como o respeito às singularidades culturais, a efetivação de uma educação de qualidade, o atendimento educacional especializado, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e a implementação de políticas públicas.

Em síntese, os avanços da educação inclusiva no campo, em área de assentamento, decorrem da busca incessante da população por uma legitimidade efetiva das escolas do campo, pois as leis vigentes não promovem a eficácia dos serviços propostos. Os sujeitos do campo buscam por seus direitos políticos, econômicos e sociais, tendo em vista a construção e/ou o desenvolvimento de um território rural inclusivo, sustentável e respeitando a diversidade sociocultural.

A pesquisa 1 analisa a educação especial no campo por meio da legislação, dos indicadores sociais e dos relatórios do Programa de Benefício de Prestação Continuada (BPC na Escola) e, por meio desses documentos, identifica os desafios encontrados para a efetivação da educação especial no campo. O BPC na escola tem por finalidade assegurar o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes de até 18 anos, com deficiência, mediante ações intersetoriais com a participação da União, estados e municípios.

Os estudos 2, 5, 7 e 9 se aproximam de seus objetivos, pois buscam caracterizar as políticas públicas que trabalham a interface educação especial e educação do campo, tomando por base os indicadores educacionais do censo escolar. O primeiro busca identificar na base de dados do censo escolar a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial que vivem

e estudam em espaços de assentamento localizadas no sul do Pará. O segundo almeja caracterizar a organização das escolas do campo, localizadas em área de assentamento no município de Conceição do Araguaia-PA, especificamente no que se refere ao atendimento de estudantes público-alvo da educação especial. O terceiro estudo procura compreender a configuração da educação especial nas escolas do campo no município de Corumbá, Mato Grosso do Sul. O último estudo investiga de modo mais abrangente o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no campo no Brasil e se este encontra-se numa vertente inclusiva ou exclusiva, a partir dos dados do censo escolar.

Já o estudo 3 faz um recorte temporal de 2007 a 2017, também buscando os indicadores de matrícula de alunos público-alvo da educação especial em escolas do campo dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, propondo uma reflexão acerca do acesso da atual política de inclusão e da interface educação especial e educação do campo.

Quadro 2: Artigos e Teses que apresentam a interface Educação Especial – Educação do Campo (2015-2021) – em ordem anual

TÍTULOS:	Autores	Ano	Objetivos
1 – Educação escolar no campo: desafios à educação especial.	Caiado; Gonçalves; Sá	2015	Analisar a educação especial no campo por meio da legislação, de indicadores sociais e dos relatórios do programa de benefício de prestação continuada (BPC na Escola)
2 – A inclusão de estudantes com deficiência em assentamentos do sul do Pará: breve análise do censo escolar.	Silva; Damasceno	2016	Caracterizar as políticas públicas que trabalham a interface entre a educação especial e educação do campo, identificando na base dos dados do censo escolar a inclusão de estudantes público alvo da educação especial que vivem estudam em projetos de assentamento da reforma agrária localizadas na região Sul do Pará
3 – Indicadores da interface entre a educação especial e a educação do campo (2007-2017).	Santos; Nozu; Ribeiro	2018	Levantar o número de matrículas de alunos PAEE em escolas do campo dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, no período de 2007 a 2017 a fim de refletir sobre alguns efeitos quanto ao acesso da atual política de inclusão na interface entre educação especial e a educação do campo.
4 – Reflexão acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva.	Camacho; Vieira	2018	Fazer uma reflexão acerca da inclusão escolar tendo como destaque a Educação Especial e Educação do Campo
5 – Educação especial em projetos de assentamento da reforma agrária no Município de Conceição do Araguaia – PA.	Bicalho; Silva; Damasceno	2018	Caracterizar a organização das escolas do campo no que se refere às condições de inclusão de estudantes público alvo da educação especial que vivem estudam em projetos de assenta da reforma agrária localizados no município de Conceição do Araguaia-PA.
6 – Educação Inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas.	Almeida	2018	Analisar a Educação Inclusiva nas Escolas no Campo, na efetivação de suas ações político-pedagógicas e no que diz respeito a Política de Inclusão Educacional.

TÍTULOS:	Autores	Ano	Objetivos
7 – Contexto escolar dos alunos da educação especial em escolas do campo em corumbá/MS: análise dos indicadores educacionais.	Corrêa; Rabelo	2019	Compreender a configuração da educação especial nas escolas do campo do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul.
8 – Um debate acerca de saberes necessários à prática pedagógica na perspectiva da inclusão escolar em escolas do campo nas mesorregiões centro-norte e sudoeste de MS.	Vieira; Camacho	2020	Fazer uma reflexão com base em levantamento bibliográfico e revisão da literatura que se faz necessária sobre a interconexão entre duas áreas importantes da educação: Educação do Campo e a Educação Especial com base e perspectiva para uma educação escolar inclusiva.
9 – Escolarização do público da educação especial nas escolas do campo: inclusiva ou exclusiva?	Freitas; Villela; Galvani	2021	Investigar de que modo estava acontecendo o processo de escolarização dos alunos público alvo da educação especial nas escolas do campo no Brasil.

Fonte: Freitas; Villela; Galvani, (2021).

No Quadro 2, os estudos 4 e 8 propõem uma reflexão acerca da inclusão escolar numa perspectiva inclusiva, enfatizando educação especial e educação do campo. Porém, o estudo 8 volta-se especificamente aos saberes necessários à prática pedagógica na perspectiva inclusiva em escolas do campo nas mesorregiões centro-norte e sudoeste de Mato Grosso do Sul.

O sexto estudo apresenta uma análise acerca da efetivação de ações político-pedagógicas no que diz respeito à Política de Inclusão Educacional, destacando o que de fato ocorre e os desafios encontrados para a concretização dessa política em Presidente Figueiredo-AM. Trata-se um trabalho realizado no ano de 2018, abordando a interface educação inclusiva e educação no campo sob a ótica da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

As pesquisas acima nos auxiliaram na compreensão acerca dos fatores facilitadores e também dificultadores. Os artigos e teses estudados elencam alguns subtemas trazidos no bojo da pesquisa, como respostas aos objetivos propostos pelos estudos, relacionando à garantia do direito a uma educação de qualidade na perspectiva da inclusão em áreas rurais e de assentamento.

Conforme, observamos no Quadro 6, os elementos evidenciados como fatores facilitadores são: a) formação inicial e continuada de professores; b) respeito às relações interpessoais; b) propostas de ações inclusivas. Entendemos que, mesmo não estando consolidado o processo de inclusão escolar nas escolas do campo, a comunidade campesina se movimenta em prol desse paradigma e de uma educação de qualidade que atenda às

peculiaridades locais e que também avance ainda que, de maneira morosa, frente ao disposto nos documentos legais.

Quadro 3: Pesquisas apontam que a inclusão escolar está sendo implementada em escolas de assentamento, em escolas do campo, e a garantia de direitos.

Subtemas:	Pesquisas concordante
1. Formação inicial e continuada dos professores	2,4,6,7
2. Infraestrutura	2,4,8
3. Oferta de atendimento educacional especializado	4,6,7
4. Respeito e relações interpessoais	2,3,4,5,7
5. Propostas e ações inclusivas	2,3,4,7
6. Criação de políticas públicas e ações inclusivas	5,7,8
7. Condições de trabalho dos professores	2,3,6,8

Fonte: Freitas; Villela; Galvani, (2021).

Em observância à lógica da governamentalidade, temos uma mercantilização das relações, a qual infere que, para se tornar governamentalizável, alvo e efeito do Estado, do mercado, o sujeito, quer seja o professor, quer seja o aluno da educação especial, precisa constituir-se dentro de uma economia, de uma lógica de consumo e concorrência. Logo, o Estado minimiza seus custos porque essa lógica pretende produzir sujeitos empresários de si mesmos, em vez de sujeitos solidários. É nessa retórica que vive o aluno com necessidades educacionais especiais no campo, contando com professores que se reinventam na tentativa de ensiná-los a partir de formações generalistas voltadas a atender às legislações e não às peculiaridades advindas do AEE.

Nesse sentido, Vieira e Camacho (2020) apontam que ainda há uma caminhada frente à inclusão na interface educação especial e educação do campo, tanto no que se refere à formação dos educadores, quanto ao atendimento educacional especializado. Afinal de contas, nem todos os direitos estão dispostos efetivamente. Há uma preocupação acerca da inclusão, pois os espaços escolares e as estruturas de ensino ainda carecem de muitas adaptações para que o aluno se sinta de fato incluído.

5.2 Fatores dificultadores da inclusão escolar

O processo de inclusão escolar no Brasil demanda inúmeras ações de cunho político, social, ambiental e econômico. Nesse sentido, os documentos analisados apontam para um cenário de inclusão, de respeito às diferenças e de avanços históricos na construção de políticas educacionais inclusivas, de diretrizes operacionais para implementação de ações inclusivas.

Todavia, a revisão de literatura nos revelou um cenário que nos leva a patamares distintos dos documentos legais.

Buscando trazer alguns dos elementos apontados nas pesquisas, como fatores dificultadores da inclusão em área rural e/ou de assentamento, optamos por utilizar o quadro construído por Freitas, Villela e Galvani (2021), a fim de identificá-los na implementação da inclusão escolar em área de assentamento. Assim, observemos os dados do Quadro 7.

Quadro 4: Pesquisas que apontam a **Não** implementação da inclusão escolar em escolas de assentamento e/ou do campo, e a garantia de direitos.

Subtemas:	Pesquisas concordante
1. Formação inicial e continuada dos professores	1,3,5,8,9
2. Aprendizagem dos alunos na sala regular	1,3,5,7,8
3. Infraestrutura	1,3,5,6,9
4. Oferta de atendimento educacional especializado	1,2,3,5,8,9
5. Respeito e relações interpessoais	1,6,8,9
6. Propostas e ações inclusivas	1,5,6,9
7. Criação de políticas públicas e ações inclusivas	1,2,3,4,6,9
8. Condições de trabalho dos professores	1,4,5,6,8,9
9. Transporte escolar adequado	1,2,3,6,7,9
10. Invisibilidade da temática	1,2,5,7,9
11. Apoio familiar	2,3,4,5,6,8,9

Fonte: Freitas, Villela e Galvani, (2021).

Nossa compreensão do Quadro 4, acima apresentado, destaca onze subtemas referentes aos fatores dificultadores na implementação da inclusão escolar em área de assentamento, os quais serão apresentadas mediante os fatores de convergência das literaturas estudadas. Assim, são eles: 1) Formação inicial e continuada dos professores; 2) Aprendizagem dos alunos da sala regular; 3) Infraestrutura; 4) Oferta de atendimento educacional especializado; 5) Respeito e relações interpessoais; 6) Propostas e Ações Inclusivas; 7) Criação de políticas públicas ações inclusivas; 8) Condições de trabalho dos professores; 9) Transporte escolar adequado; 10) Invisibilidade de temática; 11) e Apoio familiar.

O projeto de educação inclusiva ainda se caracteriza pela desigualdade social e educacional, aspecto que indica ser necessário conhecer a realidade das escolas de assentamento, áreas indígenas e áreas remanescentes de quilombos, a fim de dialogar com os movimentos sociais em prol de um projeto educacional que debata a garantia do direito à escolarização (SILVA; DAMASCENO, 2016).

A desigualdade se apresenta em vários fatores; o primeiro deles é a oferta do atendimento educacional especializado. Na sequência e em função deste, temos a formação de professores, a falta de espaço (infraestrutura), a aprendizagem dos alunos na sala regular e, não menos importantes, o respeito e as relações interpessoais no ambiente escolar. (CAIADO; GONÇALVES; SÁ, 2015).

Nas áreas de assentamento, a educação apresenta-se como uma efetivação por meio dos dispositivos legais dos ideários neoliberais, mas, efetivamente, essa não é vista como garantia de direito à sociedade, principalmente quando precisa ser ofertada em áreas distantes dos centros urbanos que movimentam a economia. Nessa perspectiva, Camacho e Vieira (2018) nos dizem que parte das escolas em área de assentamento ofertam apenas os anos iniciais do ensino fundamental, o que caracteriza um descaso por parte dos governantes, precisando avançar em políticas voltadas para educação do campo.

A precariedade apresentada por falta de interesse dos governantes quanto à oferta de serviços na educação, a despeito de tantos documentos legais e normativos, como a LDB nº 9394/96, o PNE (2014-2024), o PNEEPEI, (2008) e a LBI (2015), apontando para a oferta, a permanência e a garantia de atendimento de qualidade na educação e numa perspectiva inclusiva, é possível reiterar que o atendimento apenas para as séries iniciais como um fator de descaso.

A invisibilidade é posta como um dos fatores dificultadores do processo de inclusão, principalmente no que se refere ao público da educação especial nos assentamentos rurais. Esses autores afirmam ainda que a educação da pessoa com deficiência em assentamentos é silenciada, surgindo timidamente como eventos escolares (BICALHO; SILVA; DAMASCENO, 2018; CORRÊA; RABELO, 2019).

Para Corrêa e Rabelo (2019), a invisibilidade torna-se ainda mais evidente quando não há nenhum tipo de atendimento às pessoas com deficiência nos assentamentos rurais. Concordando com as autoras, vimos essa invisibilidade no Assentamento Uatumã até o ano de 2016, quando vimos a falta de referências de matrículas no censo escolar e no *site* do Inep. Parece então elementar a necessidade de quebrar o silêncio sobre as necessidades de atendimento das pessoas com deficiência em espaços rurais, pois é somente assim – quando elevadas essas reivindicações a problemas públicos – que o governo volta-se a tais demandas e finalmente mobiliza e direciona os serviços de uma rede de apoio, saúde e assistência social.

A educação inclusiva no campo e/ou em área de assentamento é vista como um desafio em virtude da não efetivação das políticas públicas do campo, pois essas políticas precisam caminhar em direção à organização das escolas do campo e da efetivação da política em prol

de uma educação inclusiva no campo. (ALMEIDA, 2018; FREITAS; VILLELA; GALVANI, 2021).

Diversas são as situações desafiadoras no que tange à escolarização de alunos da área rural na interface com a educação especial. Alguns desses desafios são recursos para locomoção, problemas estruturais, carências de formação, recursos humanos etc. Dessa forma, a inclusão de fato e de direito ainda não acontece em sua plenitude, o que preocupa, pois tais situações acabam gerando alguns casos de exclusão da pessoa com deficiência. (FREITAS; VILLELA; GALVANI, 2021).

Buscamos compreender a implementação da inclusão escolar em áreas de assentamento rural no Brasil, com foco na escola do Assentamento Uatumã. Para isso, utilizamos como documentos de estudo o projeto político-pedagógico da escola e uma pesquisa realizada na região.

Nesse sentido, ao observarmos o Projeto Político Pedagógico da escola do Assentamento Uatumã, que teve sua última reformulação em 2013, notamos que nele não são propostas ações inclusivas. Quanto à formação, todos os professores possuem graduação e especialização pós-graduação *lato senso* (especialização). De nove professores, apenas duas possuem cursos de formação continuada voltados para o atendimento educacional especializado. É importante frisar que os professores da escola são moradores do assentamento, sendo assentados, filhos de assentados ou donos de lotes.

O documento municipal norteador da implementação de políticas públicas inclusivas é o Plano Municipal de Educação nº 737/ 2015 (vigência em 2015-2025), que avançou em poucas estratégias e o atendimento educacional especializado ainda não ocorre. Conforme Almeida (2018, p. 118), houve apenas a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais para o AEE, com a perspectiva de novas implementações: “existem mais dez Salas de Recursos Multifuncionais em processo de implementação nas escolas do município, e uma dessas será implementada numa Escola do Campo”.

Ainda dialogando sobre o PME nº 737/2015, em sua meta 4, observamos que poucas foram as estratégias que caracterizam avanços na educação inclusiva. Identificam-se, nesse caso, as seguintes: a estratégia 4.1, relacionada a oferta de matrículas e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais; a 4.3, que discorre sobre a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM; a estratégia 4.4, que prevê o atendimento educacional especializado por meio das SRM; e a 4.16, que trata da formação continuada dos profissionais da educação voltada para o AEE. (FERNANDES; LIMA; OLIVEIRA, 2022).

São observadas também algumas questões que impedem no cumprimento das leis, tais como: barreiras estruturais de acesso, permanência e sucesso dos educandos com deficiência nas escolas, sejam barreiras físicas ou atitudinais, como a falta de aceitação do educando com deficiência nas salas de aula, fragilidades na qualificação para o trabalho do educador e demais profissionais sobre as práticas pedagógicas que atendam incluam o referido educando em um sistema educacional inclusivo, como pressupõe a legislação pertinente. (MATOS; LEMOS; BATISTA, 2016, p.40-41).

Isso posto, observamos que nossa realidade não é distinta das demais áreas rurais e/ou de assentamento, pois vivenciamos práticas desafiadoras e ainda tímidas acerca da implementação de uma educação inclusiva. Apesar da existência formal de políticas públicas de inclusão, alguns serviços nessas áreas não são ofertados. Temos de convir que a implementação de políticas públicas não é algo que aconteça rapidamente, e, em se tratando de inclusão escolar em área de assentamento, o processo se torna ainda mais moroso.

Antes de adentrarmos propriamente a análise do discurso, convém abordarmos alguns conceitos desenvolvidos por Foucault, como poder disciplinar, biopolítica e governamentalidade, que nos ajudaram a compreender um pouco da transição do Estado Soberano para as novas formas de governar na modernidade.

A noção de população vai ganhando solidez na modernidade e implicando em modificação das técnicas de poder, desenvolvidas a partir do século XVIII. Nesse sentido, surge a necessidade de uma administração sobre os comportamentos, que tenha como base a força produtiva em favor do crescimento econômico. Essa forma de poder passa a ser chamada de governo da população. Esta, por sua vez, suscita pensar em estratégias e mecanismos de controle que envolvam uniformemente todos os sujeitos, ou seja, a formação de corpos e o crescimento econômico. Toda essa maquinaria que esquadrinha o poder, que compõe e recompõe o corpo humano, Foucault (2014) chama de arte de governar.

O termo biopolítica nasce como forma de poder que se exerce sobre os fenômenos da vida, os quais se caracterizam como “fenômenos coletivos, que só aparecem com seus efeitos econômicos e políticos, que só se tornam pertinentes no nível da massa”. (FOUCAULT, 2008, p. 293).

Vale ressaltar que as práticas de biopolítica são citadas por Foucault como mecanismos de segurança, de normalização e, por isso, são chamadas de tecnologias do poder. Segundo o autor, esses modos de produção da vida são estratégias de governo que aceitam “levar em conta a vida, processos biológicos do homem-espécie e assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação”. (FOUCAULT, 2008, p. 294).

No texto *Segurança, território e população* (2008), o filósofo teoriza que os sujeitos se transformaram em agentes econômicos com a capacidade de valorizar e ampliar constantemente

habilidades profissionais a fim de tornarem-se competitivos no mercado. (FOUCAULT, 2008). Não por acaso, as políticas públicas atuais tomam o corpo dos estudantes como instrumentos para intervenções operacionalizadas dentro de novas configurações governamentais. A governamentalidade constitui-se por um conjunto de mecanismos e ferramentas de dispositivos de governo que possibilitam o gerenciamento da população. O conceito de governamentalidade é de fundamental importância para se pensar a educação e as práticas educacionais que nela se desenvolvem.

Por esta palavra governamentalidade entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população. (FOUCAULT, 2008, p. 143).

É importante frisar que o discurso possui um seu caráter produtivo que produz verdades (FOUCAULT, 2001). E o que queremos nesta análise é discutir as verdades ditas nas leis, decretos, diretrizes, entre outros. Assim, a formação discursiva gerada pelos documentos legais, analisados na pesquisa, suscita a educação inclusiva no campo como elemento importante, não apenas na compreensão dos discursos propostos, do que pode ser dito, do que funciona, mas também do que não funciona e não pode ser dito.

Agora, mediante os esclarecimentos de alguns conceitos, retomamos o debate sobre a inclusão escolar. A escola atua como dispositivo desenvolvendo o imperativo do que pode ser feito e pensado. Logo, partimos para a análise do que está posto no Plano Nacional de Educação – PNE, meta 4 – “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2014, p.7).

Ao examinarmos essa proposição, temos a concepção de que ao dispor o atendimento escolar para o público-alvo da educação especial, com faixa etária de 4 a 17 anos, de maneira universal, têm-se de fato atendidos os interesses dessa população. Entretanto, é cabível atentarmos para os espaços geográficos unívocos e muito peculiares da região amazônica. É bem verdade que o índice de matrículas aumentou significativamente, principalmente após a PNEEPEI (2008), porém, como dito ainda há pouco, matricular não é o suficiente, uma vez que o atendimento escolar envolve fatores como permanência do aluno na escola, rendimento escolar e, em conjunto com esses fatores, ainda há o apoio à família. Esse último aspecto é particularmente um dos condicionantes da assiduidade ou frequência do aluno na escola, sendo assim um fator de peso para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, a conquista de autonomia e, por conseguinte, o seu bem-estar.

A Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso III, afirma ser dever do Estado garantir “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 121). Em consonância ao que fora posto em nossa Constituição, a nova LDB (Lei nº 9394/96), em seu Capítulo V (artigos 58 e 59), dedicado à Educação Especial, aborda questões como conceito, matrícula e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como serviços como o Atendimento Educacional Especializado – AEE e como deve ser organizada tal modalidade de ensino. Vejamos um pouco do que fora descrito na lei, em sua íntegra, nos artigos acima citados.

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para efeito desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil.

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Observamos que o discurso posto nas leis trazidas para este debate trata da implementação do AEE e de alguns itens recomendados para sua efetivação de uma educação inclusiva, tais como: a oferta de matrícula na rede regular, prestação de serviços, adequações arquitetônicas necessárias à garantia de acessibilidade e formação de profissionais. Vimos isso claramente na descrição dos documentos. Mas, algo que pode ser visto na revisão de literatura aqui realizada é que todo esse discurso dos marcos legais ainda não se efetivou nas escolas de assentamento. Nesse sentido, estudos como o de Silva e Damasceno (2016) afirmam que a realidade das escolas de assentamento dialoga com movimentos sociais com a finalidade garantir o direito à escolarização e um projeto efetivo de uma educação inclusiva.

Vale lembrar que o discurso apresenta estratégias biopolíticas, pois ao ofertar matrículas na rede regular de ensino apresenta um caráter normalizador presente na estratégia. Outro exemplo é a adaptação curricular, assim como os métodos e técnicas de ensino. As práticas biopolíticas estão por toda parte, diluídas e exercendo seu poder disciplinar nas instituições.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva corrobora essas reflexões com texto específico acerca da interface Educação Especial e Educação do Campo quando diz que:

A interface da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008, p. 17).

As políticas públicas tomam os corpos como instrumentos para intervenções operacionalizadas dentro de novas configurações governamentais. Como exemplo, temos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que surge como serviço escolar dentro da modalidade da Educação Especial cujo objetivo é complementar ou suplementar as atividades escolares ou da vida diária, no viés de potencializar habilidades ainda não desenvolvidas ou aquelas que precisam de certo refinamento.

Dessa forma, o AEE é utilizado como alvo de uma proposta pedagógica que a escola desenvolve para formar cidadãos autônomos. Por esse motivo, incorporá-la às escolas como paradigma da educação especial nos permite um olhar para a governamentalidade. Porque os alunos da educação especial pública também se tornam indivíduos em conformidade com os padrões do governo. Pelo exposto, a lógica pedagógica da educação inclusiva se coaduna com a ferramenta da segurança, com vistas a tornar os corpos dóceis e também produtivos. Segundo Foucault (2008), trata-se de subordinar o corpo ao controle do modo e técnicas de governamentalidade. Nesse debate, a gestão de pessoas traz ainda mais às claras que o poder de governo visa regular os indivíduos e torná-los corpos dóceis e indivíduos economicamente produtivos, porém politicamente submissos.

O conceito de governamentalidade serviu de suporte para refletirmos sobre o modo como as políticas públicas e os serviços às populações são propostos, pois endossam os imperativos neoliberais de uma produção de subjetividades sujeitadas. As escolas de assentamentos, hoje sob um caráter urbanocêntrico, evidenciam o limite dos processos formativos pelo viés da eficiência e da produtividade, deixando para trás outras formas de compreender a realidade que não aquela colocada pela governamentalização dos corpos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (2015) em seu Art. 27, Parágrafo Único, menciona a responsabilidade do estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em geral em garantir educação de qualidade à pessoa com deficiência, sem alguma negligência ou quaisquer tipos de discriminação.

A Lei Brasileira de Inclusão também faz alusão à Constituição Federal (1988) e coloca ao Estado e à família a responsabilidade de garantir o direito à escolarização da pessoa com deficiência. Ao Estado, cabe ofertar o serviço e acompanhar a família na efetivação do atendimento; a família tem a incumbência de não negligenciar tal atendimento, deixando de levar o aluno à escola ou o impeça de frequentar a escola por motivos irrelevantes. No que diz respeito à efetividade de responsabilidades, temos um discurso um tanto contraditório, pois o que se propõe não é o que de fato se vivencia. Prova nesse sentido é o que apresentam os dados do Censo Escolar 2010 a 2020, referentes a Presidente Figueiredo. Em tal período, as matrículas de Educação Especial surgem a partir de 2017, nove anos desde a implementação da PNEEPEI (2008) e dois da LBI (2015). Com isso, podemos constatar que “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado”. (FOUCAULT, 1995, p. 247).

A garantia do direito à escolarização também se configura como uma prática biopolítica, haja vista que os alunos estão inseridos em movimentos reguladores que, ao garantirem seus direitos, tocam em condutas e expectativas como forma de controlar e exercer poder sobre si mesmos e sobre o outro. Enfim, as tecnologias biopolíticas atuam no corpo no nível da subjetividade, de referenciais de identidade e de sensibilidade.

Assim, ao buscamos tais documentos para referendarmos como a inclusão escolar está sendo implementada em áreas de assentamento, vimos que esses espaços ainda estão longe de terem atendimento conforme o reproduzido no discurso. Entendemos que a verdade dita neles se contrapõe à verdade existente no assentamento, na escola do campo. Interessante notar que fizemos um recorte documental referente à educação especial, partindo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na qual se embasam os tratados internacionais até os documentos mais recentes. Em todos eles, a educação especial e o atendimento educacional da pessoa com deficiência, presente pela primeira vez na LDB nº 5692/71, são citados como direitos. No entanto, nos dias atuais, ainda nos deparamos com situações adversas. Em escolas do campo, em assentamento de reforma agrária, tais serviços ainda não estão disponíveis.

Conforme destacado por Foucault (2001), o discurso se configura como a materialidade dos enunciados. Desse modo, observamos que o processo de implementação da inclusão em escola de assentamento ainda se configura como algo a ser efetivado. O que é narrado nos

documentos são discursos distantes do que é apresentado no Censo Escolar, assim como revelam os artigos, dissertações e teses aqui revisados. A lógica neoliberal mostra seus limites no campo da educação, principalmente no que se refere à educação inclusiva em sua interface com a educação do campo. Logo, se o discurso se expressa por intermédio do sujeito, a sociedade que o acolher pode torná-lo verdadeiro por meio das tecnologias e mecanismos que atuam como fenômenos coletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O pintor está ligeiramente afastado do quadro. Lança um olhar em direção ao modelo; talvez se trate de acrescentar um último toque, mas é possível também que o primeiro traço não tenha ainda sido aplicado. O braço que segura o pincel está dobrado para a esquerda, na direção da palheta; permanece imóvel, por um instante, entre a tela e as cores. Essa mão hábil está pendente do olhar; e o olhar, em troca, repousa sobre o gesto suspenso. Entre a fina ponta do pincel e o gume do olhar, o espetáculo vai liberar seu volume. (FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. Martins Fontes: São Paulo. 2000).*

Em nossas considerações, pretenderemos mostrar, de uma maneira analógica, o tear dos conceitos e das coisas, levando em consideração a Educação Especial e a Inclusão Escolar. Aqui revisaremos conceitos e saberes à luz das reflexões do quadro de Velázquez, analisado por M. Foucault, ilustrado na epígrafe acima; é uma reaproximação reflexiva sobre o que já tratamos em todo o desenvolvimento da pesquisa.

É uma linguagem poética, sim! Mas, sem a pretensão ficarmos nas pontas dos pés em relação a, aqui, nos compararmos à análise foucaultiana ou qualquer outra já realizada ao longo da história sobre a obra de Velázquez. É apenas a visão sobre o nosso objeto de significação, a equidade da Educação Inclusiva e dos direitos humanos.

Não pretendemos perder o horizonte da ciência enquanto contexto rigoroso de nossas análises e reflexões. Nossa analogia toma três pontos importantes como base: a execução das Políticas de Inclusão Educacionais na figura da administração pública, os sujeitos da Educação Especial Inclusiva e o papel da Escola Inclusiva.

Michel Foucault, muito profundamente, constrói uma análise da pintura de Velázquez, *Las Meninas*, procurando encontrar o que desafia a obra do autor. Ele, de início percebe que ela é uma pintura dentro de uma pintura, e aqui podemos pensar com o referido filósofo que o artista cria uma ‘ilusão de infinito’, isto quando percebemos no quadro os reflexos, os espelhos e as reflexões que produzem uma ilusão de profundidade na pintura.

O filósofo vai mais além e argumenta que as pessoas ilustradas no quadro não estão somente nos observando, mas se observando também. É uma dualidade de olhares que desafia o observador e o observado. Convida-nos a perceber que a realidade não é absoluta, mas depende do olhar de quem está observando. Na pintura, podemos observar que Velázquez nos mostra como a realidade pode ser distorcida segundo a perspectiva, daí dizer que é “uma pintura dentro de outra pintura”.

Outro aspecto importante nessa interpretação é que os sujeitos na pintura parecem todos conscientes da presença do observador e que suas ações estão diretamente relacionadas a este. Isso permite alterar-se a relação entre o pintor e o observador, pois o pintor também está na imagem, sugerindo que a pintura tem a capacidade de capturar e representar o próprio ato de observação; até aqui mostramos alguns dos principais elementos interpretativos de Foucault sobre a referida obra.

Considerando os elementos apresentados até aqui, partimos agora para uma analogia da pintura de Velázquez, *As Meninas*, com o contexto atual das políticas de inclusão educacional no Brasil. Antes destacuemos os personagens do quadro e seu contexto cultural e histórico: ao centro da pintura, a Infanta Margarita, princesa do Reino de Espanha; mais recuados, uma Irmã, dama de companhia, e Dom Diego, guarda-dama da rainha. Ao lado da infanta, as meninas Isabel e Augustina; os anões Maria Bárbola e Nicolás Pertusato, cujo pé está apoiado sobre o cachorro; Velázquez, com seu pincel e a paleta de cores, diante de uma grande tela; atrás do pintor, o espelho com reflexo do casal real Filipe IV e Mariana da Áustria; bem ao fundo está, no centro perspectivo da obra, Dom José Nieto de Velázquez, mordomo do palácio.

O contexto cultural e histórico em que se situa a obra de Velázquez diz respeito à corte espanhola do século XVII. A obra foi pintada para o rei Felipe IV e a rainha Mariana da Áustria. O quadro representa um grupo de pessoas que vivem na corte, incluindo os filhos do rei. Dentre outros aspectos, podemos perceber que, ao pintar a si mesmo, o pintor olha para ‘a lente de uma câmara escondida’, usada para enquadrar a imagem do rei e da rainha, refletida em um espelho. Ao fundo da cena da pintura, podemos ver um retrato da vida na corte, incluindo a presença de criados, guarda-costas, animal de estimação e até mesmo de um pintor. A obra de Velázquez foi considerada como a pintura Barroca mais importante ao mostrar o interesse da época pela luz, sombra e perspectiva.

Analogicamente, o contexto atual das políticas de Inclusão Educacional no Brasil, podemos dizer, é como a Infanta Margarita no centro da pintura. Ela representa a vida na corte espanhola, enquanto a inclusão educacional representa o acesso à educação e as oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua origem, cor, classe social ou deficiências.

Assim como Velázquez colocou todos os personagens no quadro, a inclusão educacional deve valorizar todos os alunos, colocando-os no centro da sala de aula e oferecendo-lhes oportunidades iguais ligadas a uma concepção de equidade. É nesse contexto que a política de inclusão educacional brasileira, mesmo nesses quinze anos de vigência, precisa ser consolidada. As instituições e poderes públicos precisam assumir a responsabilidade verdadeira do atendimento às reais necessidades desse público-alvo da Educação Especial.

Tudo o que está regulamentado na política nacional de educação especial na perspectiva da inclusão, já não é novidade para os entes federados, responsáveis pela execução da lei, em nosso caso, o município. Defendo que o que precisa ser feito é um trabalho sério com os atores da escola, eles precisam de formações específicas e melhores condições de trabalho e apoio profissional para, realmente, conseguirem incluir os sujeitos público-alvo da Educação Especial Inclusiva.



Figura 3: *Las Meninas* (1656), Diego Velázquez. (Museu do Prado, Madri)
Fonte: Artchive

Em nossa analogia, na representação do quadro, em que o pintor se coloca como personagem, se autorrepresentando, entendemos que o contexto da inclusão educacional, sob os aspectos do fazer pedagógico, move para outro momento os(as) professores(as), considerando que precisam mostrar a realidade da cena, mesmo em meio aos personagens que ora estão na sombra e principalmente aqueles mais importantes, quanto a funções executivas na esfera governamental, assim como os personagens refletidos no espelho.

A imagem dual dos(as) professores(as) apresentada no quadro pode ser descrita a partir da pintura, que expressa a realidade cotidiana da monarquia (muitas vezes, longe dos reais problemas de seus súditos); o que é visto pelo espelho e o que se vê no espelho sempre será uma aparência da realidade.

No que se refere ao papel do Estado, o poder público precisa assumir a realidade da inclusão educacional, oferecendo uma resolução ao problema, não sendo somente um reflexo da realidade, que nesse caso envolve o público-alvo da Educação Especial, a família e a escola; ademais, fazendo uma aproximação com a saúde, que que diagnostica tais sujeitos para as salas de AEE.

Seguindo o contexto analógico, acerca da interface educação especial e educação do campo, temos também uma visão dual que se observa a partir do espelho e o que está descrito. Pois, a realidade cotidiana se configura de maneira oposta aos dispositivos legais, no que se refere ao AEE, à acessibilidade e aos demais direitos destinados ao público da Educação Especial.

Dito isso, observamos que o que é posto enquanto direito, no que se refere a qualidade do ensino inclusivo nos assentamentos, não se aplica de fato, pois na visão de quem observa, no caso ‘o pintor’, vê analogicamente pelo mesmo campo de visão. Logo, assumimos uma postura diferente quando passamos a ser observados. Aproximamo-nos do real e do ideal, criando a realidade numa breve propositura de “se pôr no lugar do outro”. Apesar de uma mera disposição de lugares, essa mudança opera questões que ainda não foram experimentadas, um exercício que deveria fazer parte das funções administrativo-governamentais.

Assim, concebemos a ideia de biopolítica e da governamentalidade como estratégias e serviços para a vida, com vistas a atender a população, mas, que sua efetividade segue a lógica do governo administrativo, que, em alusão ao quadro, ocupa papel de observador, do pintor que efetivamente realiza a pintura a ser presenteada, garantindo a configuração de sua imagem como elemento fundamental do quadro.

Em outro plano, a infanta, que é iluminada no centro do quadro, é a única personagem retratada em toda sua esplendorosa presença de cores iluminadas e vibrantes; em nossa analogia, é dessa forma que a Educação Inclusiva deve ser tratada e, em especial, os sujeitos da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luís Sérgio Castro de. **Educação Inclusiva no Campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? *In*: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: Ed. DP et alii, 2008. p. 52-62.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visãohistórica.pdf> Acesso em: 15 jun. 2022.

ARTCHIVE. **Las meninas (1656) by Diego Velazquez**. Disponível em: <http://www.artchive.com/artchive/V/velazquez/meninas.jpg.html> Acesso em: 15 jun. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo, 1999.

BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira; NORDER, Luiz Antônio Cabello. **O que são assentamentos rurais**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, v. 10, nº 9, 16 mar. 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>. Acesso em: 3 fev. 2023.

BICALHO, Ramofly; SILVA, Leandro Ferreira; DAMASCENO, Allan Rocha. A educação especial em projetos de assentamentos da reforma agrária no município de Conceição do Araguaia – PA. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 489-517, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2903/2691>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (org.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BORGES, Maria Leonor; MARTINS, Maria Helena; LUCIO-VILLEGAS, Emilio; GONÇALVES, Teresa. Desafios institucionais à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, 30 (2), p. 7-31, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/10766>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do campo e os planos de educação. **Revista Amazônica**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3547>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 217 A (III). Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Lei federal Nº 8069**, de 13 de julho de 1990, v. 8, Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

BRASIL. **Resolução nº 02. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**, Ministério da Educação/SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. MEC/SEESP. Brasília, DF. 2005.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, 2007.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**; Razões, princípios e Programas. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: [s.n.], 2011.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, 2014.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva/Ministério da Educação, Secretaria de Educação/ Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

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), 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL, **Decreto Nº 10502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. 2020.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha ; SÁ, Michele Aparecida de. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. **Linhas Críticas** [em linha], 2016, 22(48), 324-345. ISSN: 1516-4896. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193549765005>. Acesso em: 2 mar. 2022

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CAMACHO, R. S.; VIEIRA, J. M. Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 443-464, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3003/2638>. Acesso em: 2 mar. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.13 n. 37 jan/abr. 2008, p. 46-56. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2023.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 21. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault - um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CORRÊA, R. A. R.; RABELO, A. S. Contexto Escolar de Alunos da Educação Especial em Escolas do Campo em Corumbá/ MS: Análise dos Indicadores Educacionais. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade. Naviraí, v. 6, n.13, p. 62-79, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/index>. Acesso em: 2 mar. 2022.

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

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: Para além do estruturalismo e da hermenêutica; tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ ou necessidades específicas**: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

EQUIDADE. In: **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio/> Acesso em: 30 de jun. 2022.

FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos, (organizadoras). **Inclusão e Biopolítica**. Belo-Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. Organizadores. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FERNANDES, Wania Ribeiro; LIMA, Maísa Lemos. Inclusão em Escolas de Assentamento: um estudo sobre as políticas públicas de inclusão. **Research and Development**, v. 11,n. 6, e28611629031, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/29031/25221/333951>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

FERNANDES, Wania Ribeiro; LIMA, Maísa Lemos; OLIVEIRA, Josivaldo Vilaça do Nascimento. Educação Inclusiva em Presidente Figueiredo – AM: uma análise da Meta 04 do Plano Municipal de Educação em Escolas de Assentamento. **Research and Development**, v. 11, n. 8, e36811830959, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/30959>. Acesso em: 4 out. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. [S.l.]: **Caderno de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul.; DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975/Michel Foucault). São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade** - Aula de 17 de março de 1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 289 p.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, v. 16, n. 1, p. 5-20. 2008.

FREITAS, Milena Lucania de; VILLELA, Fábio Fernandes.; GALVANI, Márcia Duarte. Escolarização do público da educação especial nas escolas do campo: inclusiva ou exclusiva? v. 3 n. 3. (2020). **VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/issue/view/1281>. Acesso em: 2 mar. 2022.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. & CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011 algumas reflexões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção polêmicas do nosso tempo). 80 p.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MANZINI, Eduardo José (org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.

MANZINI, Eduardo José (org.). **Educação especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos: Marquezini & Manzini; ABPEE, 2013.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; LEMOS, Cátia de; BATISTA, Claudenilson Pereira. Os planos nacional, estadual e municipal de educação e a pessoa com deficiência visual: um olhar crítico-analítico no contexto amazônico. **Revista Amazonida**, v. 1, n. 1. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3537>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MASSOCA, Paulo Eduardo dos Santos. **Ocupação humana e reflexos sobre a cobertura florestal em um assentamento rural na Amazônia Central**. 2011. 76 f. Dissertação (Mestrado em Ciências de Florestas Tropicais) – Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Manaus-AM, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo. Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y pedagogia**, n. 57, p. 93-109. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; SEBIN, Bruna Raffaine. **Política de Educação Especial no Brasil: análise da produção de textos de 2004 a 2019**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, S. V. **Políticas públicas para educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil**. In: XII Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

NEPOMOCENO, Taiane Aparecida Ribeiro. Evolução das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: entre dilemas teóricos e pontos de tensão. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9. 2020.

NOGUEIRA, Márcio Lúcio de Lima; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Legislação e políticas públicas em educação inclusiva**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PAGNI, Pedro Agnelo. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escola**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; PEREIRA; David da Silva; PEREIRA, Silvana Dias Cardoso. Educação em Direitos Humanos: reflexões sobre formação de professores para inclusão educacional. In: **Anais do VI Seminário sobre a Produção do Conhecimento em Educação / X Seminário da Faculdade de Educação da PUC Campinas: Tensões da/na Escola: homogênea? Singular? Campinas: PUC-Campinas, v. 2, p. 116-129, 2015.**

QEDU – Portal. **Escola Municipal Hugo Castelo Branco**. Disponível em: <http://qedu.org.br/escola/13032216-escola-hugo-municipal-hugo-castelo-branco>. Acesso em: 15 jun. 2021.

RAMÍREZ, C. E. N. **Pedagogia e Governamentalidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 7-18. 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Bruno Carvalho dos; NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão. Indicadores da interface entre educação especial e a educação do campo (2007-2017). 2018, São Carlos. **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**, Campinas, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/indicadores-da-interface-entre-a-educacao-especial-e-a-educacao-do-campo-2007-20>. Acesso em: 5 de ago. 2021.

SANTOS, Luzia Mara dos. **A política pública de educação do município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar**. Manaus: UFAM, 2011.

SILVA, Érika Cristina Lima da. **Barreiras/impedimentos no processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar: as influências da formação do professor**. 36 f. 2018. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Leandro Ferreira da; DAMASCENO, Allan Rocha. A inclusão de estudantes com deficiência em assentamentos do sul do Pará: Breve análise do censo escolar. **Congresso Paraense de Educação Especial, 2016**. III CPEE – NAIA – INIFESSPA. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Comunicacao_2016/A_INCLUSO_DE_ESTUDANTES_COM.pdf. Acesso em: 2 mar. 2022.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. Noções de competência: possíveis evidências. **Educação por escrito**, v. 2, n. 2, p. 31-47. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/9190>. Acesso em: 2 mar. 2022.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 831-853, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008.

TAYLOR, D. **Michel Foucault: Conceitos Fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Nova York e Genebra, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon**. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2BU9aYB>. Acesso em: 15 jun. 2022.

VALENTE, Tamara da Silveira. Da inclusão do direito ao direito à inclusão. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (org.). **Educação em direitos humanos: qual o sentido?** Ijuí: ed, Unijuí, 2015. p. 169-201.

VEIGA-NETO, Alfredo. Conexões... *In*: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 101-130.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. Proposições. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação**, v. 12, n. 2-3, p. 22- 31. 2001.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 947-963. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. *Verve*, 20: 121-135, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/verve/article/download/14886/11118>. Acesso em: 17 mai. 2021.

VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de organizadores. **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016.

VIEIRA, Jaqueline Machado; CAMACHO, Rodrigo Simão. Um Debate acerca de Saberes Necessários À Prática Pedagógica na Perspectiva da Inclusão Escolar em Escolas do Campo nas Mesorregiões Centro-Norte e Sudeste de MS. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 3757-3779 jan. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339278235_Um_Debate_acerca_de_Saberes_necessarios_a_Pratica_Pedagogica_na_Perspectiva_da_Inclusao_Escolar_em_Escolas_do_Campo_nas_Mesorregioes_Centro-Norte_e_Sudoeste_de_MS . Acesso em: 2 mar. 2022.

ANEXO A – Artigo Publicado em Periódico

Research, Society and Development, v. 11, n. 6, e28611629031, 2022
 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29031>

Inclusão em escolas de assentamento: um estudo sobre as políticas públicas de inclusão

Inclusion in settlement schools: a study on public inclusion policies

Inclusión en escuelas de asentamiento: un estudio sobre políticas públicas de inclusión

Recebido: 09/04/2022 | Revisado: 17/04/2022 | Aceito: 24/04/2022 | Publicado: 28/04/2022

Wania Ribeiro Fernandes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5040-6293>
 Universidade Federal do Amazonas, Brasil
 E-mail: waniafer@gmail.com

Maisa Lemos de Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-3043>
 Universidade Federal do Amazonas, Brasil
 E-mail: lemosnaisa2009@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar os processos pelos quais tem se articulado a inclusão em escolas de assentamento. O debate articula-se com a seguinte problematização: *como a inclusão está sendo instituída por meio das políticas públicas em escolas de assentamento?* Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e documental para atender aos seguintes objetivos específicos: a) elencar as políticas de inclusão escolar que estão à serviço do Estado; b) compreender como as políticas de inclusão estão sendo implementadas nas escolas de assentamento; e c) discutir a complexidade no processo de inclusão. Ao apresentarmos as políticas públicas de inclusão, vimos que essas práticas discursivas postas pelas políticas constituem-se como estratégias a partir do conceito foucaultiano de biopolítica e governamentalidade pensando a diversidade e a diferença na perspectiva em que o Estado vem atuando através das políticas públicas como forma de disciplinar o sujeito corrigindo suas anormalidades.

Palavras-chave: Ensino; Inclusão; Políticas públicas; Escolas de assentamento; Biopolítica.

Abstract

This paper aims to analyze the processes through which inclusion has been articulated in settlement schools. The debate is articulated with the following problem: *how is inclusion being instituted through public policies in settlement schools?* To this end, we conducted literature and documentary research to meet the following specific objectives: a) list the policies of school inclusion that are at the service of the State; b) understand how inclusion policies are being implemented in settlement schools; and c) discuss the complexity in the inclusion process. By presenting the public policies of inclusion, we saw that these discursive practices posed by the policies are constituted as strategies from the foucauldian concept of biopolitics and governmentality, thinking of diversity and difference in the perspective in which the State has been acting through public policies as a way to discipline the subject by correcting their abnormalities.

Keywords: Teaching; Inclusion; Public policies; Settlement schools; Biopolitics.

Resumen

Este trabajo pretende analizar los procesos a través de los cuales se ha articulado la inclusión en las escuelas de asentamiento. El debate se articula con el siguiente problema: *¿cómo se está instituyendo la inclusión a través de las políticas públicas en las escuelas de asentamiento?* Para ello, realizamos una investigación bibliográfica y documental para cumplir con los siguientes objetivos específicos: a) enumerar las políticas de inclusión escolar que están al servicio del Estado; b) entender cómo se están implementando las políticas de inclusión en las escuelas de asentamiento; y c) discutir la complejidad en el proceso de inclusión. Al presentar las políticas públicas de inclusión, vimos que estas prácticas discursivas planteadas por las políticas se constituyen como estrategias desde el concepto foucaultiano de biopolítica y gubernamentalidad, pensando la diversidad y la diferencia en la perspectiva en que el Estado viene actuando a través de las políticas públicas como forma de disciplinar al sujeto corrigiendo sus anormalidades.

Palabras clave: Enseñanza; Inclusión; Políticas públicas; Escuelas de asentamiento; Biopolítica.

1. Introdução

O presente trabalho surge de anseios profissionais vividos no ambiente escolar, a partir de proposta de atendimento educacional especializado itinerante em uma escola de assentamento que não possui sala de recursos multifuncionais. O tema “Inclusão em escolas de assentamento: um estudo sobre as políticas públicas” tem por objetivo analisar os processos pelos quais tem se articulado a inclusão escolar em escolas de assentamento.

Buscando entender melhor a temática, delineou-se o objeto bem como os pressupostos e teorias pertinentes. A metodologia indicou a operacionalização do trabalho, partindo da fase exploratória, passando pela seleção documental a ser analisada, apoiada na literatura especializada que serviu de aporte ao estudo e, por fim, a análise e tratamento do material selecionado.

A análise dos documentos legais que embasam a inclusão escolar foi realizada à luz do pensamento foucaultiano cujas contribuições permitem que o discurso sobre educação especial e inclusiva, presente nas leis e políticas, possa ser entendido como os diferentes modos pelos quais o sujeito não só é colocado em uma racionalidade discursiva, nesse caso como público alvo da educação inclusiva, mas, pensar os saberes que construíram essa ideia de sujeito da inclusão que determina seu próprio ser e sua relação com os outros no ambiente educacional.

Para Michel Foucault (2016), a noção de homem é sempre produzida no interior dos discursos, assim os discursos são constituídos por enunciados para os quais existem condições de existência. Nesse sentido, os sujeitos são objetivados pelos conhecimentos produzidos que, determinam e legitimam o lugar que determinado homem ocupa na sociedade, em determinado momento histórico. O conjunto de documentos legais que vêm instaurando, na modernidade brasileira, a noção de sujeito da inclusão começa a ser instituído em 1988, com a Constituição Federal e segue a partir do final da década de 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos – 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N° 9394/96; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI – 2008; o Plano Nacional de Educação – PNE – 2014/2024 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI N° 13.146/15.

Segundo Foucault (2014), são os saberes produzidos por determinada visão de homem que, quando articulados às práticas desenvolvidas em instituições como escolas, desenvolvem o poder da normalização, que, no entender de Portocarrero (2011) “graus de normalidade” são “signos” de pertencimento a “um grupo social homogêneo, mas que divide em classes” [...] constringe para homogeneizar as multiplicidades, ao mesmo tempo que individualiza, permite a distância entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças (p.75-76).

A inclusão na perspectiva das escolas de assentamento, revela uma malha complexa de pensar a deficiência e a organização de processos que envolvem desde a formação de professores até a implementação de estratégias educacionais como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, Foucault (1979), utiliza o termo governamentalidade, para referir-se as maneiras de governar, que indica a análise de procedimentos técnicos e formas de instrumentalização dirigidos à população, a economia política e aos dispositivos de segurança; complementados com a noção de biopoder, utilizado pelo pensador tanto no sentido de estatização da vida biologicamente considerada, ou seja, a biopolítica analisa as políticas da vida, quanto como o poder sobre a morte do sujeito social como o preconceito e racismo.

Nesse sentido foram trabalhadas as seguintes seções: As políticas públicas e os marcos legais que as fundamentam; a inclusão em escolas de assentamento e a interface in/exclusão e por fim uma vertente de complexidade apresentada por Edgar Morin, frente a inclusão nas escolas do campo, abordada por Amorim, Peixoto & Leite (2019), que nos surpreende quando pensamos em contemporaneidade.

2. Metodologia

Essa pesquisa caracterizada como qualitativa, realizou revisão narrativa de literatura, com levantamento bibliográfico e documental, utilizando como fonte secundária de informações relevantes: livros e periódicos tanto quanto documentos que norteiam as políticas públicas educacionais dirigidas à população com necessidades educacionais especiais.

Estudos diversos se pautam em fontes documentais e /ou bibliográficas, contudo, a revisão narrativa, segundo Cordeiro et al (2007), são publicações mais amplas que possibilitam descrever e discutir sobre o estado da arte de um determinado tema, considerando o ponto de vista teórico ou contextual. Tais revisões, diferem das sistemáticas por não explicitar o protocolo de forma de coleta de dados, bases de dados e unitermos, nem tampouco assumir o compromisso de responder a uma pergunta específica, conforme estabelecido na literatura.

As revisões narrativas, apesar de ser considerada procedimento metodológico mais aberto na coleta e análise das produções científicas, na medida em que não informam a metodologia para busca de referências ou critérios para avaliação e seleção de material, são estratégias que se preocupam em compilar conteúdos de diferentes obras, oferecendo uma “síntese narrativa” ao leitor de forma clara, objetiva e compreensiva, conforme apontado por Ribeiro (2014). Nessa abordagem alguns autores posicionam-se mais criticamente diante dos estudos e outros adotam a postura descritiva e mais neutra para tratar as informações.

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa vale lembrar que Minayo (2010) e Lakatos (2010) quando elucidam ser esta uma abordagem que preza por valores e significados, que estão para além das interações, respondendo questões reais que fogem ao universo da quantificação, cujo universo aprofunda-se nas relações e significados. Portanto, as revisões narrativas, apesar de contar com menor evidência no meio científico, são essenciais, pois corroboram significativamente em debates de temáticas atuais contribuindo para construção de conhecimentos. Neste cenário de estudo foi realizada uma síntese de como as políticas estão sendo dispostas com vistas ao processo de inclusão e como esse processo tem se articulado nas escolas de assentamento.

3. Políticas de inclusão

*A educação é o meio, a escola, a maquinaria
que efetivamente constituirá cidadãos
que possam ter igualdade de oportunidade.
(Fabris & Klein, 2013, p.205)*

A inclusão escolar, temática promotora de vários debates desencadeados por uma visão de “escola para todos”, na década de 1990, reverberou na sociedade o desejo de garantia de direitos, de conquistas e de acesso, cujo horizonte é a escola inclusiva. Mesmo após décadas da Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação na Espanha em 1994, que apresentou um modelo de ação no âmbito das necessidades educacionais especiais, parametrizado na educação inclusiva, podemos constatar o quanto são necessárias discussões e investimentos com vistas à inclusão escolar.

As políticas públicas, se fundem ao caráter de possibilidade onde temos questões de ordem sociais e práticas a serem viabilizadas e estabelecidas. Funcionam como plano de fundo para mascarar determinadas medidas traçadas por uma relação marcada por lutas e saberes entendidos como capazes de avaliar e estabelecer a norma. Aliás, é a norma, ou seu entendimento como regra de conduta - em oposição a (des)ordem - ou como regularidade funcional – em oposição ao patológico – que faz dela “um operador tão útil ao biopoder”, ou medida que torna tudo comparável, seja em relação ao corpo individual ou ao corpo coletivo, conforme aponta Veiga-Neto (2007).

As políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico, entendido como reguladores da vida, contudo, na medida em que, não consideram a multiplicidade, ou que colocam todos os “anormais” em um mesmo plano, tratam a diferença como diversidade e, nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Com isso, defendem a inclusão do diferente, entendendo-o com um “único estranho”, em exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. (Veiga-Neto, 2007)

É desse modo que as políticas elegem o sujeito “público alvo da educação especial”, caracterizando pontualmente quem é o incluído e por conseguinte o excluído, estabelecendo paralelo entre as práticas de inclusão/exclusão, como quem tem apenas um desejo, se você está incluído, logo, seu par está automaticamente será excluído. A intenção não é fomentar a crítica, mas promover a reflexão frente ao movimento da vida, dos sujeitos com ou sem deficiência. É manter um olhar atento, singular sobre como pensamos a inclusão, fugindo da perspectiva de uma visão puramente econômica, no qual o sistema se direciona quando falamos de inclusão (Veiga-Neto & Lopes, 2007).

O fato é que não podemos deixar de sinalizar que a inclusão tem se protagonizado frente ao neoliberalismo contemporâneo, visando uma participação em massa das pessoas com deficiência nos processos econômicos, a fim de que não sejam improdutivos socialmente falando. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEPEI (2008), emerge nesse contexto sócio-político-econômico dispendo sobre a inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas classes da rede regular de ensino.

Analisando as políticas públicas, que discorrem sobre a inclusão escolar, por meio do fomento a sistemas de ensino inclusivo, no viés de universalização da escolarização em que todos sejam participes no sistema, pautados na igualdade de direitos, conforme estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na democratização de oportunidades e no respeito à diferença,, fica evidenciado que o contexto neoliberal globalizado é excludente onde as questões relativas a diversidade, a diferença, calcam-se nos binômios capaz/incapaz; típico/atípico ou inclusão/exclusão.

Anunciação e Fernandes (2021), apontam que a gestão escolar, na atualidade, defende uma abordagem democrática ansiando pela participação dos profissionais da educação, bem como de toda comunidade escolar a fim de favorecer a implementação de processos inclusivos educacionais. Todavia, na proposta da inclusão escolar, os interesses estão diretamente relacionados a normalização do sujeito com deficiência, por meio de práticas educacionais que impedem outras formas de inclusão, de viver com o outro, observando aspectos que envolvem a singularidade e a diferença.

Nesse paradoxo onde a linearidade tênue do processo de inclusão se propaga de forma muito próxima a de um jogo cujos participantes ainda estão aprendendo a jogar, é que pensamos nos sujeitos da inclusão escolar observando questões fundamentais tais como: quem é o sujeito apresentados nos registros analisados? Em que condições tem se estabelecido os processos de inclusão/exclusão e quais tem sido os efeitos da política de inclusão no cenário social.

O problema inicial pode ser observado desde as mais variadas nomenclaturas utilizadas pelos documentos oficiais para citar ou tratar a pessoa deficiente desde a Constituição Federal (1988) que utiliza “*portador de deficiência*” (p. 124); *dois anos depois* na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990) a terminologia adotada nos documentos passa a ser “*pessoas portadoras de deficiência*”, (p. 12); a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9394/96 utiliza a expressão “*Educandos com necessidades especiais*”; na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2008 se refere aos “*sujeitos com necessidades educativas especiais*” (p. 12); no Plano Nacional de Educação (PNE) em suas metas para o decênio 2014-2024, encontramos “*pessoa com deficiência*” e; por fim; na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 consta “*pessoa com deficiência*” (p. 10).

Essa variação identificada na nomenclatura além de refletir a lógica do sujeito com e sem deficiência, ou da dentro da normalidade/anormalidade para indicar o sujeito a quem se dirige a Política, também é possível observar uma descontinuidade em relação as práticas efetivas de inclusão. A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), é tida como parâmetro às

políticas educacionais, a LDB nº 9394/96, mesmo sendo citada em vários pontos, se desarticula quando usa a nomenclatura “educando com necessidades educativas especiais” trazendo um caráter “ajustável” ou de “adequação curricular” para a inclusão. O PNE (2014-2024), propõe na Meta 4, estratégias com fins de governo, pois se busca a “universalização para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado preferencialmente no ensino regular”. A LBI nº 13.146/2015 destina-se a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais”. Nesse sentido, ponderamos como garantir direitos em condições de igualdade se não são consideradas as diferenças? O termo equidade garantiria o direito considerando a diferença a fim de deixar a regra mais justa.

Assim, a inclusão vai se pautando numa postura de ordenamento, nos moldes da escola moderna, por uma vertente disciplinar, homogeneizadora. É aqui que vai se estruturando como forma de governo, pois o Estado nessa relação de atendimento age sobre a população ofuscando a visão de inclusão enquanto processo legítimo e investe na norma como uma visão disciplinar de correção. Como nos alertam Silva *et al.* (2020), documentos norteadores como: Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar precisam estar alinhados à uma proposta de inclusão escolar, pois são eles que subsidiam os passos em direção a perspectiva de inclusão e constam como elementos base frente a democratização do ensino, sistemas inclusivos e escolas inclusivas.

Nesse sentido, o pensamento de Michel Foucault nos provoca a refletir sobre quais sujeitos as políticas de inclusão escolar estão produzindo? A norma – aqui traduzida pelas políticas públicas - que os regula também os enquadra produzindo uma multiplicidade de subtipos, e assim, o “anormal passa a ser mais um caso, sempre previsto e rotulado pela norma” conforme alerta Veiga-Neto (2007). Ao incorporar em seu escopo os desvios, os que precisam ser corrigidos, ajustados e/ou adaptados, a norma segue fomentando a formação de sujeitos falhos, sujeitos assujeitados às relações de saber/poder, ao governo dos outros.

Tais reflexões são importantes quando se pensa no processo de governo dos sujeitos, conforme alertam Fabris & Klein (2013), porque neste caso não existe apenas o poder disciplinar, dirigido a um sujeito específico, mas o biopoder, que tem na população o seu alvo. Sob essa visão a escola funciona como espaço de submissão de condução de um mundo globalizado onde a inclusão, na contemporaneidade, é uma das formas do Estado manter mais amplo controle da informação, da cultura e da economia (p.20)

4. Políticas públicas de inclusão e escolas de assentamento in/exclusão

*Estas vidas, porque não escutá-las
 Lá onde falam por si próprias?
 Michel Foucault¹*

A inclusão provoca às políticas para a organização da educação especial e a regula em nosso país. Segundo a Lei, todos os alunos da Educação Básica devem frequentar as salas de aula do ensino regular com vistas ao atendimento do que é preconizado. O encaminhamento versa sobre o direito à educação e sobre o direito da pessoa com deficiência de frequentar escolas regulares, em sistemas regulares de ensino, o que significa dizer que há necessidade de transformações na organização das escolas a fim de atender o proposto nos dispositivos legais, seja em sua estrutura física, para acessibilidade, seja em sua estrutura pedagógica, com materiais e instrumentos adequados, passando pela formação docente compatível.

¹ Foucault, M. (2003). A vida dos homens infames. In: _____. Estratégias, poder-saber. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 203-

O termo “necessidades educacionais especiais” designa todos os sujeitos cujas necessidades educacionais especiais têm sua base na deficiência ou na dificuldade de aprendizagem. Contudo, grandes discussões giram em torno das vantagens e desvantagens, para o processo educacional, de se reunir em classes comuns, os “normais” e os deficientes, e a busca por um currículo que vise a normalização do sujeito, ainda se apresenta como uma grande demanda e alguns defendem uma adaptação curricular.

Entretanto, os *anormais*, intitulados ao longo do processo, continuam ligados a ideia do incompleto e seguem a vertente dos que precisam de correção, da existência de algo que precisa ou pode ser corrigido, investigado, diagnosticado e por fim tratado. Nesse percurso o laudo, acompanha o sujeito que vive em um estado de permanente correção até chegar aos padrões de normalidade proposto. Essa perspectiva, de correção, ajustes, perpassa as políticas públicas no atendimento educacional especializado, e assim vive-se um ciclo interminável.

Essa realidade, quando analisada no cenário das escolas de assentamento, ganha contornos mais expressivos, pois a visão preponderante desse público é o de pessoas que não trazem benesses ao Estado, sobre a vertente econômica, que vivem no atraso e na contramão dos avanços econômicos, sociais, culturais e tecnológicos.

As escolas de assentamento, nas comunidades tipicamente amazônicas, estão, em sua maioria, situadas em meio à floresta ou região de mata. As escolas que apresentamos neste pequeno trabalho fazem parte de uma comunidade amazônica, com características peculiares da região em que está inserida. O assentamento Uatumã, localizado no município de Presidente Figueiredo, no Amazonas, conta atualmente com 586 famílias assentadas, segundo dados mais atuais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (2021).

As escolas que atendem a essa comunidade, mesmo tendo hoje uma estrutura pedagógica diferenciada, muito próximas das escolas urbanas, têm como público sujeitos do campo que vivem do plantio, da agricultura familiar, que têm por objetivo manter seus filhos nessa perspectiva rural sem, contudo, renunciar a seus direitos e buscando a realização de seus anseios. E, nesse contexto de espaço coletivo, plural, de aprendizagem para todos, conforme preconiza a política de inclusão, alguns aspectos da diversidade socio-cultural nos provocam a pensar a inclusão. Dialogar sobre educação inclusiva no campo, nas escolas de assentamento onde a matrícula da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ainda acontece de maneira tímida e insegura.

De acordo com dados do Censo escolar do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP dos anos de 2015 a 2019, a matrícula nas escolas investigadas quanto ao número de alunos público alvo da educação especial é mínimo e sofreu um decréscimo ao longo dos anos. Em 2015 não houve matrícula de educação especial, assim como em 2016. Já em 2017 houve 343 matrículas das quais 2,5% foram matrículas de educação especial. Em 2018 ocorre um acréscimo para 365 matrículas e apenas 1,9% destas matrículas de educação especial; por fim, em 2019, foram 320 matrículas e destas, 1,8% apenas de educação especial. Assim, podemos dizer que esse quantitativo ainda está baixo, sem falar na descontinuidade do processo de efetivação das matrículas e de seu decréscimo por dois anos seguidos.

Tal quantitativo de matrículas de alunos público-alvo da educação especial nos faz pensar que os desafios da Educação Inclusiva, quando abordadas no espaço do Campo, estão para além dos marcos legais, o que significa dizer que o debate sobre esta temática ainda precisa se instituir no seio das escolas de assentamento, em prol da população e da oferta do atendimento, mesmo para os poucos que ali estão.

Segundo as contribuições de Fabris e Klein (2013) os investimentos em programas e ações em prol da educação inclusiva – direcionados às Secretarias de Educação, aos professores, aos alunos, às famílias, são altos, incluindo o cuidado estético na produção dos materiais distribuídos às escolas e a necessidade de capacitação docente.

Almeida (2017) alerta que a Educação Inclusiva no Campo é um desafio, e evidencia a necessidade de analisar coletivamente a implantação e efetivação das políticas do campo na sua relação com a inclusão das pessoas com deficiência,

em suas especificidades, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação. A política educacional inclusiva de 2008, precisa caminhar na direção, da organização das escolas do campo na efetivação da política inclusiva no campo. Necessário que tais políticas se efetivem de forma estrutural e cultural nas escolas do campo, para que os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Diante disso, o que seria o caráter eminentemente natural da inclusão, que ecoa em todas as esferas sociais, passando tanto da lógica binária do moderno *inclusão x exclusão*, quanto da contemporânea onde temos a fusão de uma grafia *in/exclusão* não é observado nas áreas de assentamento.

Fabris e Klein (2013), questionam o *estar juntos* que vem sendo traduzido como sinônimo de inclusão, destacando que matricular ou inserir difere substancialmente de incluir. Também problematizam o deslocamento, observado nas políticas de Estado voltadas para a Educação lembrando que o acesso nessas áreas constitui verdadeiras barreiras físicas a implementação de atendimentos educacionais regulares ou especializados.

Da naturalização dos processos em que se emprega a palavra inclusão temos o caráter disciplinar e militante que tem se constituído a inclusão e em consequência disso seu caráter imperativo político. Ou seja, a inclusão tem assumido papel frente aos direitos humanos, quando há qualquer problematização toma viés de um posicionamento conservador, reacionista e até mesmo autoritário.

Aquele que não perturba, que se torna invisível, que não se mobiliza e não altera a rotina do mundo esse é o excluído, para Castel (2007) os excluídos estão fora da estatística. Nessa perspectiva é que compreendemos que é mais assertivo utilizar *in/exclusão*, pois este se caracteriza como uma forma contemporânea de refletir que inclusão e exclusão se articulam por meio do sujeito envolvido, bem como se sua subjetividade. Em outras palavras, a expressão *In/exclusão* remete-se a presença de todos no espaço comum, pelo convencimento, aceitação de suas capacidades e/ou incapacidades limitações da participação ou no envolvimento social e educacional.

5. Complexidade no Processo de Inclusão

O sociólogo francês Edgar Moran, ao abordar sobre a complexidade, nos diz que precisamos ter pensamento crítico sobre o próprio pensar e os métodos, isso implica para o pensador, voltar ao começo. Esse modelo espiralado se amplia a cada retorno e vai ao encontro com a incompletude do ser humano. Logo, aprendemos sempre que retornamos ao começo, isso implica dizer que aprendemos para toda a vida.

Para esse autor, a problemática epistemológica baseia-se nas noções de pluralidade e complexidade dos sistemas físicos, biológicos e antropológicos, cuja compreensão requer um outro paradigma – o da complexidade – o que, por sua vez, funda-se numa outra razão – razão aberta –, que se caracteriza por ser evolutiva, residual, complexa e dialógica. (Estrada, 2009).

Partindo do pressuposto da complexidade, nos processos em espiral, ao retornar ao começo se faz necessário compreender que passamos por processo como a ordem, a desordem para poder chegar à organização. Com isso, fazendo um paralelo com o processo de inclusão, o complexo não tem seguido a linearidade processual, pois ainda não temos perspectivas de que tenhamos voltado aos documentos, políticas e mesmos as questões de vivência. Não passamos do processo de ordem, ou ordenamento, onde as políticas e leis são postas verticalmente e não apropriadas, que encontra-se em pleno estudo, a desordem nos remeteria ao processo de reflexão das políticas implementadas, dos projetos e planos para podemos chegar a tão sonhada organização.

Quando pensamos no atendimento escolar inclusivo, a vertente do pensar limita-se a seriação, a disciplina e ao contexto disposto pelo próprio sistema de ensino. O caráter interdisciplinar, transdisciplinar de aprendizagem ainda não está

envolvido em sua completude. Fragmentar o saber é impor que o outro é capaz ou não de aprender. Segundo Morin (2008, p. 03) “Não há espaço em que a fragmentação do conhecimento esteja tão explícita quanto na escola, com sua estrutura tradicional de parcelamento do tempo em função de disciplinas estanques”. Ante ao exposto, como podemos pensar a inclusão escolar de maneira fragmentada a partir do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais? Será essa a perspectiva de inclusão que queremos?

Contudo, mesmo estando frente a inúmeras problemáticas que nos incitam ao debate, temos que pensar a perspectiva de inclusão que estamos propondo. Se a escola, é ambiente diverso com multiplicidade de sujeitos sobre a égide da inclusão, de uma educação para todos, cujas conexões existentes em sala de aula relacionam-se a fenômenos complexos, é importante voltar ao começo e refletir no ensino transdisciplinar, que propõe a interligação das situações sobre o aprender a aprender e que suscitará uma nova postura diante da realidade necessária a uma prática libertadora.

6. Considerações Finais

As políticas educacionais de inclusão estão atreladas à garantia de direito e acesso ao ensino. Problematizar o processo de inclusão é refletir acerca da prática pedagógica, cultural e social que envolve o sujeito incluído. As políticas de inclusão escolar voltam-se para as escolas enquanto instituição disciplinar que por ser espaço de confinamento busca a recuperação do sujeito.

No contexto das práticas discursivas de inclusão, as escolas sobre o lema “educação para todos” fazem uso de estratégias que visam garantir a inserção dos estudantes em todas as séries da educação básica, buscando, nesse viés, promover o que seria tecnicamente uma escola inclusiva, com a defesa da qualidade do ensino e o respeito a diversidade.

A inclusão escolar por meio das políticas públicas corrobora com a modernidade e afligem a sociedade, uma vez que enveredam a linha tênue da in/exclusão. E as escolas modernas postas por essas políticas fazem com que atos de inclusão e exclusão envolvam-se paradoxalmente.

As políticas de inclusão escolar nas escolas de assentamento constituem-se um desafio, entretanto o empenho da construção de uma educação voltada às escolas públicas inclusivas no campo poderá ser considerada como princípio para a melhoria de condições educacionais.

A complexidade não envolve apenas o processo de implementação de escolas inclusivas, mas atitudes por parte dos profissionais de educação, dos sistemas de ensino em voltar-se para uma perspectiva transdisciplinar, sem compartimentar e sem limitar o processo de aprendizagem. Pensar em escolas inclusivas nos propõe pensar mudanças atitudinais frente as práticas pedagógicas.

Contudo, pensar a educação inclusiva, escola inclusiva, sistemas inclusivos é quebrar paradigmas, amarras deixadas pela modernidade e que tornam retrógrados os processos de ensino. As escolas enquanto ambientes plurais, não condizem com a sociedade disciplinadora, de ordenamento e de promoção da normalidade, a escola é ambiente promissor de saberes, e de maneiras legítimas de ensinar e aprender que também podem ser propostas pelos próprios sujeitos envolvidos. Diante do exposto, as autoras sugerem que novos diálogos, debates e estudos sejam desenvolvidos referente a temática *inclusão em escolas de assentamento* a fim de suscitar atendimentos educacionais às pessoas com deficiência de forma digna e equânime.

Referências

Almeida, L. S. C. (2018). *Educação Inclusiva no Campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação/PPGE da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas/UFAM.

Amorim, F. C. L. et. al. (2019). A “teoria da complexidade” de Edgar Morin e suas implicações às políticas Educacionais do Estado brasileiro para a educação do campo. *Temporalidades_ Revista de História*. Edição 30.11(2). <https://www.revistas.unipar.br>.

- Anuniação, D. V. A. & Fernandes, W. R. (2021). *Gestão Educacional e inclusão na produção científica brasileira*. *Research, Society and Development* 10(9), e25610917969. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17969/16103>.
- Estrada, A. A. (2009) *Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin*. Akropolis Umuarama, 17(2).
- Brandão, H. (1993). *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/ pedagogia/constituicao-federal-de-1988-11284#>.
- Brasil. (2008) *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, MEC <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, *Plano Nacional de Educação - PNE*, Brasília, DF.
- Carneiro, M. A. (2013). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. 21. Vozes.
- Castel, R. et. al. (2007). *Desigualdades e a questão social*.
- Castro, E. (2011). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. autêntica.
- Cordeiro, A. M; Oliveira, G. M; Rentería, J. M; & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 34(6), 428-431.
- Fabris, E. H. & Klein, R. R. (organizadoras) (2013). *Inclusão e Biopolítica*. Autêntica Editora.
- Foucault, Michel. (1979). *Microfísica do Poder*. Graal.
- Foucault, Michel. (2014). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Vozes.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.), Atlas.
- Gil, A. C. (2008) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.), Atlas.
- Incr. (2021). *Relação de Beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) - Lista Única, por SR/Projeto/Município/Código Beneficiário Incra-Sr 15/Am*. <https://antigo.incr.gov.br/media/docs/relacao-beneficiarios/SR-15-AM.pdf>.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2010). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Noronha, M. (2015). *Presidente Figueiredo: A terra das cachoeiras*. Camarim Editorial.
- Portocarrero, Vera. (2011) *Governo de si, cuidado de si. Currículo sem fronteiras*, 11(1), 72-85 <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/portocarrero.pdf>.
- Ribeiro, J. L. P. (2014). Revisão De Investigação e Evidência Científica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(3), 671-682.
- Rocha, A. C. (2015). *A Complexidade da inclusão no Atendimento Educacional Especializado. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação*. https://editorarealize.com.br/editora/anais/cduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA7_ID1541_29052015103635.pdf.
- Silva, T. M. C. et al. (2020). *Os caminhos para a educação inclusiva: a relação entre documentos norteadores e o processo de inclusão*. *Research, Society and Development*, 9(3) e107932490. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2490/1976>.
- Setubal, J. M. & Fayan, R. A. C. (orgs). (2016). *Lei Brasileira de Inclusão Pessoa com Deficiência – Comentada*. Fundação FEAC.
- Veiga-Neto, A. & Lopes, M. C. (2011). *Inclusão, exclusão, in/exclusão*. *Verve*, 20 <http://revistas.pucsp.br/verve/article/download/14886/11118>.
- Veiga-Neto, A. & Lopes, M. C. (2007). *Inclusão e Governamentalidade*. *Educ. Soc.*, 28(100) Especial. <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Veiga-Neto, A. (2007). *Foucault & a Educação*. (2a ed.) Autêntica.

ANEXO B - Artigo Coletivo Publicado em Periódico

Research, Society and Development, v. 11, n. 8, e36811830959, 2022
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30959>

Educação Inclusiva em Presidente Figueiredo -AM: uma análise da Meta 04 do Plano Municipal de Educação em Escolas de Assentamento

Inclusive Education in Presidente Figueiredo -AM: an analysis of Goal 04 of the Municipal Education Plan in Settlement Schools

Educación inclusiva en Presidente Figueiredo -AM: un análisis del Objetivo 04 del Plan Municipal de Educación en las Escuelas de Asentamiento

Recebido: 25/05/2022 | Revisado: 12/06/2022 | Aceito: 12/06/2022 | Publicado: 22/06/2022

Wania Ribeiro Fernandes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5040-6293>
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
E-mail: waniafer@gmail.com

Maisa Lemos de Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-3043>
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
E-mail: lemonsmaisa2009@hotmail.com

Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5985-8744>
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
E-mail: josivaldopp16@gmail.com

Resumo

O presente trabalho realiza uma análise do Plano Municipal de Educação - PME com foco no que tange a perspectiva da educação especial e inclusiva em sua Meta 4 do PME do município de Presidente Figueiredo-AM, mais conhecido como a "Terra das Cachoeiras" localizado na Região Metropolitana de Manaus no Estado do Amazonas ao norte do Brasil. Com o auxílio das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, realizamos uma análise das estratégias traçadas no PME-PF para atendimento do público da educação especial em sua rede de ensino, mais especificamente uma discussão das escolas em áreas de assentamento. Como resultado observamos que das 18 estratégias da Meta 4 do PME-PF, apenas as estratégias 4.1 - que se refere à matrícula da educação especial; 4.3 - que tange sobre a implementação das salas de recursos multifuncionais; a estratégia 4.4 - que prevê a garantia do atendimento educacional especializado por meio das salas de recursos multifuncionais; e a estratégia 4.16 - referente a formação continuada para os profissionais da educação, se destacam pois foram implementadas nos últimos cinco anos. Entretanto muito há que se percorrer quando se trata de uma perspectiva de uma educação inclusiva. Portanto, por mais que os caminhos apontem para uma descontinuidade no sistema educacional a intenção é seguir adiante acreditando em um futuro no qual a escola inclusiva, esteja pautada nos princípios da Constituição Federal de 1988 de igualdade de condições e permanência na escola descrita no artigo 206, parágrafo I, assim como na perspectiva dos direitos humanos.

Palavras-chave: Educação especial; Inclusão; Ensino; PME.

Abstract

This paper conducts an analysis of the Municipal Education Plan - PME with a focus on what concerns the perspective of special and inclusive education in its Goal 4 of the PME of the municipality of Presidente Figueiredo-PF, better known as the "Land of Waterfalls" located in the Metropolitan Region of Manaus in the State of Amazonas in northern Brazil. With the help of bibliographic and documentary research techniques with a qualitative approach, we conducted an analysis of the strategies outlined in the PME-PF to meet the target audience of special education in their education network, more specifically a discussion of schools in settlement areas. As a result, we observed that of the 18 strategies of Target 4 of the PME-PF, only strategies 4.1 - which refers to the enrolment of special education; 4.3 - which deals with the implementation of multifunctional resource rooms; strategy 4.4 - which provides for the guarantee of specialised educational care through multifunctional resource rooms; and strategy 4.16 - referring to continuing training for education professionals, stand out because they were implemented in the last five years. However, much remains to be done when it comes to an inclusive education perspective. Therefore, even if the paths point to a discontinuity in the educational system, the intention is to move forward believing in a future in which the inclusive school is based on the principles of the 1988 Federal Constitution of equal conditions and permanence in school described in Article 206, paragraph I, as well as the perspective of human rights.

Keywords: Special education; Inclusion; Teaching; PME.

Resumen

Este trabajo realiza un análisis del Plan Municipal de Educación - PME con un enfoque en lo que se refiere a la perspectiva de la educación especial e inclusiva en su Meta 4 del PME del municipio de Presidente Figueiredo-PF, más conocido como la "Tierra de las Cataratas", ubicado en la Región Metropolitana de Manaus en el Estado de Amazonas en el norte de Brasil. Con la ayuda de las técnicas de investigación bibliográfica y documental con un enfoque cualitativo, realizamos un análisis de las estrategias esbozadas en el PME-PF para atender al público objetivo de la educación especial en su red educativa, más concretamente un análisis de las escuelas en las zonas de asentamiento. Como resultado, observamos que de las 18 estrategias de la Meta 4 del PME-PF, sólo las estrategias 4.1 -que se refiere a la matrícula de la educación especial-; 4.3 -que trata de la implementación de aulas de recursos multifuncionales-; la estrategia 4.4 -que prevé la garantía de la atención educativa especializada a través de las aulas de recursos multifuncionales-; y la estrategia 4.16 -que se refiere a la formación continua de los profesionales de la educación- se destacan por haber sido implementadas en los últimos cinco años. Sin embargo, queda mucho por hacer en lo que respecta a la perspectiva de la educación inclusiva. Por lo tanto, aunque los caminos apunten a una discontinuidad en el sistema educativo, la intención es avanzar creyendo en un futuro en el que la escuela inclusiva se base en los principios de la Constitución Federal de 1988 de igualdad de condiciones y permanencia en la escuela descritos en el artículo 206, párrafo I, así como en la perspectiva de los derechos humanos.

Palabras clave: Educación especial; Inclusión; Enseñanza; PME.

1. Introdução

O presente trabalho decorre dos debates e leituras estabelecidos durante a realização da disciplina "Educação, Cultura e Desafios Amazônicos" ministrada no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas. A partir das discussões e estudos realizados surge para nós a seguinte indagação *Como o plano municipal de educação de Presidente Figueiredo no Amazonas aborda a educação especial nas escolas da rede pública municipal de ensino?*

O tema "Educação Inclusiva em Presidente Figueiredo-Am: uma análise da meta 04 do Plano Municipal de Educação em escolas de assentamento", tem por objetivo analisar como o município está organizando suas políticas públicas educacionais numa perspectiva da construção de sistemas educacionais inclusivos, conforme o disposto na meta – 04 do PNE (2014-2024).

A educação especial, modalidade de ensino que perpassa as demais modalidades de ensino, tem por finalidade o atendimento de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação. A Educação inclusiva por sua vez é um paradigma da educação especial e tem por premissa o atendimento de todos no processo educativo eliminando barreiras físicas e atitudinais que limitam o processo de ensino-aprendizagem. (Hansel, 2019). Neste contexto a escola inclusiva parte do contexto de uma escola para todos, independentemente das diferenças.

Delimitou-se o objeto, buscando compreender melhor a temática sobre a educação inclusiva em Presidente Figueiredo-AM, os pressupostos e as bases teóricas a ele inerente. Diante disso, o percurso metodológico indica a operacionalização do estudo procedendo da fase exploratória na literatura científica que versa sobre a educação especial e inclusiva servindo assim de aporte para o estudo e com isso encaminhando-se à seleção documental realizando análise e o tratamento do material escolhido.

A análise documental foi baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Constituição Federal de 1988, pois nos permite compreender o discurso sobre a educação especial e inclusiva presente nestes e em outros dispositivos legais dentre eles as políticas de educação especial. Em síntese, compreende-se a partir desses dispositivos como está sendo pensado o sujeito, público da educação especial e como estão se constituindo as políticas e os sistemas de ensino na perspectiva inclusiva.

Para Cardoso (2003), o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, indica desafio para os diferentes sistemas educativos no século XXI. Diante disso o paradigma da inclusão motiva uma reflexão sobre os sistemas educacional brasileiro.

O paradigma da escola inclusiva infere, conceitualmente, que uma educação pautada em princípios de qualidade e equidade deve ser dada a todos os alunos em classes comuns da escola regular. Dentre os documentos legais que se instauram o princípio de uma educação inclusiva temos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), seguindo Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Nesse sentido, no Brasil, os documentos que também contribuíram para esse estudo foram, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Plano Nacional de Educação lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), o Plano Estadual de Educação lei nº 190/2015 e o Plano Municipal de Educação lei nº 737/2015.

Segundo Mantoan (2008), as leis são advindas de propostas do governo ou mesmo dos mais diversos setores da sociedade organizada. São votadas pelo poder legislativo seja no âmbito federal, estadual ou municipal, entretanto os verdadeiros interessados no processo de inclusão não estão presentes, ou mesmos não são convocados à terem sua efetiva participação nesses elementos normativos.

Diante dos fatos, a inclusão no cenário das escolas de assentamento, nos mostra uma complexa reflexão acerca da educação especial e dos processos que permeiam a educação inclusiva, que envolvem muitos aspectos, desde a estrutura física e organizacional do espaço escolar até a questão profissional quando se trata da formação dos professores e demais profissionais da educação.

Neste sentido, este trabalho apresenta as seguintes seções: “A Terra das Cachociras: um contexto amazônico” e “Apontamentos nos planos de educação: uma visão contextualizada da meta 4”. Nas quais iremos dialogar sobre a educação especial nas perspectivas dos referidos planos, nacional estadual e municipal, dos quais o terceiro se destaca frente a essa discussão no tocante ao processo de inclusão em escolas de assentamento.

2. Metodologia

A fim de fazer uma análise do Plano Municipal de Educação – PME de Presidente Figueiredo – AM, prioritariamente ao que tange à perspectiva da educação especial e inclusiva em sua Meta – 4 e suas estratégias, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo, pois segundo Minayo (1994), a pesquisa que traz em seu bojo questões sociais, as quais não podem ser quantificáveis mas que buscam responder à indagações particulares se envereda por esse percurso metodológico das pesquisas qualitativas.

Diante disso realizou-se a revisão narrativa de literatura, na qual foram utilizadas fontes secundárias de informações dentre as quais podemos citar: livros, periódicos assim como outros documentos que norteiam os sistemas de ensino no âmbito municipal e como a política educacional vem se estruturando, no tocante ao público da educação especial.

Diversos estudos corroboram com pesquisas com base na revisão narrativa de literatura, pois, segundo Cordeiro *et al.* (2007), ela discorre o estado da arte de maneira contextualizada e a partir de uma visão teórica de um compilado de referências que coadunam com o objeto de estudo.

As revisões narrativas nos possibilitam estudos profusos, entretanto mais abertos no que se refere a coleta e análise das produções científicas na medida em que fogem ao rigor e protocolos explícitos pela revisão sistemática. Estas por sua vez adotam estratégias que se atentam a compilar conteúdos e obras diversas oportunizando a produção de uma “síntese narrativa” sucinta, coerente, de acordo com Ribeiro (2014).

Logo, as revisões narrativas, mesmo não sendo tão evidenciadas no universo científico reforçam significativamente quão importantes são os estudos e debates atuais que promovem conhecimentos científicos em voga na atualidade. Diante disso, foi realizada uma síntese de como o sistema de ensino de Presidente Figueiredo-AM está frente ao processo de inclusão a partir do PME e como esse processo se articula nas escolas de assentamento.

3. A “Terra das Cachoeiras”: Um Contexto Amazônico

O município de Presidente Figueiredo-AM corresponde a uma região de rica biodiversidade localizada ao norte do Amazonas, tendo “boa parte da sua população descende dos primeiros moradores da Região Amazônica, o povo Uaimiri-atroari, conforme Noronha (2015), no estado do Amazonas, região Norte do país, tem “boa parte da população, descende da linhagem mais próxima dos ancestrais e primeiros moradores da Região Amazônica. O povo Uaimiri-atroari, predominante no território do município” (Noronha, 2015, p. 19). Ainda, segundo Noronha (2015) o território inicia-se com os primeiros assentamentos na localidade, cuja área pertencia aos municípios de Novo Airão, Itapiranga, Silves e Uruará, é assim que Presidente Figueiredo-AM (A Terra das Cachoeiras) tem sua origem em 1981.

A história do município, no entanto, tem seu início na década de 1970, com o surgimento de um pequeno povoado no km 107, às margens da BR 174, rodovia que liga a Manaus-AM a Boa Vista-RR. A expressividade no número de habitantes se dá em detrimento da construção da Usina Hidrelétrica de Balbina, que marca a história e se constrói novos assentamentos como é o caso do Projeto de Assentamento Uatumã, e a exploração mineral da cassiterita no Distrito de Pitinga. (Noronha, 2015, p.17)

Em questões geográficas, o município ocupa uma área de 25 422,235 km² e sua população, estimada em 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 37.193 habitantes, sendo assim o vigésimo município mais populoso do estado. Juntamente com outros doze municípios, integra a Região Metropolitana de Manaus, a maior e mais populosa da Região Norte do Brasil. (IBGE, 2010)

Ao abordarmos questões relacionadas a educação inclusiva em área de assentamento, é importante conceituar que segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, projetos de assentamento correspondem a basicamente um conjunto de unidades agrícolas independentes, instaladas pelo Incra destinadas para a reforma agrária, seu planejamento de natureza interdisciplinar e multisetorial integradas ao desenvolvimento territorial e regional. No município de Presidente Figueiredo-AM, o Projeto de Assentamento Uatumã conta atualmente com 586 famílias. (Incra, 2021)

4. Apontamentos Nos Planos de Educação: Uma Visão Contextualizada da Meta 04

Inúmeros são os debates sobre a educação especial e a inclusão escolar que ganharam maior enfoque com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), ao sugerir a inclusão de “sujeitos com necessidades educativas especiais” nas escolas regulares, “sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 05) com respaldo na Constituição de 1988 ao estabelecer em seu terceiro capítulo, seção I que a educação é direito de todos e dever do Estado. (Brasil, 1988, p. 136)

Logo, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei Nº 13.005/2014, em sua meta 04, estabelece estratégias voltadas à educação inclusiva em seus próximos dez anos. Com isso, as expectativas trilham os caminhos da igualdade de direitos e da equidade. É nesse cenário, que as forças se unem em prol de um regime colaborativo com os dispositivos legais para que mudanças ocorram frente ao atendimento da pessoa com deficiência.

Em concordância ao Plano Nacional de 2014, em 2015 é desenvolvido o Plano Municipal de Educação – PME/ PF Lei Nº 737/2015 com a perspectiva de atendimento as diretrizes federais de inclusão para que estas atendam aos processos de escolarização de alunos com deficiência, especificamente no município de Presidente Figueiredo.

Mesmo a temática educação especial apresentando um vasto campo de pesquisa no âmbito educacional, no qual poderíamos realizar discussões, nosso foco é realizar um debate sobre as escolas localizadas em projetos de assentamento. Com isso é importante situar que as famílias assentadas são compostas por pessoas que praticam atividades agrícolas, inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais, podendo estas estarem ou não passando por situações de vulnerabilidade social.

Sobretudo as escolas que atendem alunos filhos de assentados, os quais muitas vezes são tidos como aquém do desenvolvimento, ou mesmo sendo responsáveis pelo diminuto avanço econômico do país, sendo eles as pessoas com e sem deficiência e produtores rurais, no entanto, uma população que tem os mesmos direitos que os demais colaboradores da sociedade contemporânea.

No Brasil, os sujeitos do campo, por muito tempo, foram tratados como inexistentes socialmente, carregando consigo o peso da ideia de pertencer a um mundo atrasado que atrapalha o desenvolvimento da sociedade contemporânea, sendo os responsáveis pelo não avanço econômico do país. Tais situações fizeram e fazem com que os sujeitos do campo busquem formas de enviar seus filhos e filhas para estudarem nas cidades, à procura de melhores condições de vida para família. (Borges, 2016, p. 96)

As escolas de assentamento, não constam fora do atendimento à educação inclusiva, ou ainda ao atendimento educacional especializado, pelo contrário, constam como público-alvo do atendimento dos planos de educação. Pois a PNEPEI (2008), enfatiza e “orienta a garantia de acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, em classes comuns, bem como os serviços da educação especial” sem distinção ou discriminação.

No Amazonas, podemos dizer é que algumas políticas foram e estão sendo concretizadas de forma isolada e, em alguns casos, sem a menor relação com a concepção de Educação do Campo, tão debatida pelos movimentos. Talvez isso decorra do fato de os Movimentos Sociais do Campo sejam poucos, gerando a ausência de protagonistas nas lutas diárias das comunidades, em especial nas escolas, até mesmo para reivindicar a aplicação dos espaços legais por parte dos governos. (Borges, 2016, p. 100)

A intersectorialidade dos planos de educação propõe reflexões e nos encham de expectativas quando pensa-se no atendimento dos alunos público da educação especial tendo seu direito efetivado em forma de garantia de aprendizagem, de qualidade na educação, de atendimento humanizado, assim possibilitando garantia de acesso seja no que se refere a questões atitudinais e arquitetônicas das escolas.

No cenário brasileiro, adicionando novos aspectos da Legislação Educacional à nossa reflexão, observamos que o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024) apresenta como uma de suas diretrizes em seu item III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação[...]. (Brasil, 2015, p. 12)

Assim, tendo por base expressões encorajadoras como a superação das desigualdades educacionais, somos provocados a pensar em garantia e igualdade de direitos e possibilidades de acesso.

Nessa direção, é que seguimos com o pensamento linear de que, quando uma normativa advinda de um ente federativo hierarquicamente maior e o mesmo dispõe sobre a criação de sistemas educacionais inclusivos, pressupõe-se que o indicativo é que os estados e municípios sigam a mesma vertente, estabelecendo ações com vistas à realidade local.

A partir da promulgação do PNE, a Lei Municipal Nº 737 de 17 de junho de 2015, institui o Plano Municipal de Educação do Município de Presidente Figueiredo/AM para o decênio 2016-2025. O Plano Municipal de Educação de Presidente Figueiredo (PME) foi adaptado em conformidade com as diretrizes e metas estabelecidas pelo PNE. Ele segue o que preconiza as diretrizes sobre a universalização e ampliação do acesso a uma educação de qualidade e a garantia de permanência dos alunos em todos os níveis educacionais. (Almeida, 2017, p. 108 e 109)

As secretarias de educação, juntamente com as escolas deveriam envolver-se na condução de uma proposta pedagógica em consonância com uma política educacional configurando uma interação direta entre os espaços escolares e os poderes públicos, evidenciando um processo de articulação entre esses seja ele macro ou micro. É esse pensamento estruturante que deveria pautar as ações contidas nos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

O *locus* principal do processo de inclusão é o espaço escolar, haja vista, que é nesse contexto que temos ou não a

possibilidade de vivenciar práticas inclusivas. Um sistema educacional inclusivo, demanda a construção de escola inclusiva mas haverá uma inclusão totalizante? As expectativas nos envolvem frente a seara das possibilidades.

Em suma, nossas expectativas frente aos documentos norteadores são inúmeras, pensar em inclusão escolar atendimento educacional especializado, acessibilidade e salas de recursos multifuncionais, é pensar na garantia de direito. É estar em constante desafio, sair da zona de conforto a todo instante quando nos deparamos com novas realidades, novas perspectivas. Pensar em atendimento humano, digno, sério e acima de tudo de qualidade. Que todas as expectativas não sejam utopias e que ao longo de nossa pesquisa possamos ter descortinada essa perspectiva de inclusão dentro de uma realidade segundo a demanda populacional regional.

O Plano Estadual de Educação apresenta mais especificamente em sua Meta 4 o seguinte desafio:

META 4 – EDUCAÇÃO ESPECIAL Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2015, p.41)

Em sua tese, Almeida (2017, p.119), apresenta a Meta 04 do plano municipal cujas estratégias apresentam desafios que se desdobram ao longo de seu trabalho, por exemplo, sobre a “visão de muitos professores não é diferente, muitos ainda se perguntam o porquê dos estudantes com deficiência estarem incluídos na sala de aula comum.” enfatizando que o profissional da rede pública de ensino se preocupa com questões do aluno com deficiência estar na sala de ensino regular mas que ainda não possui suporte suficiente para que sua aprendizagem seja efetiva, além disso, o autor complementa com a seguinte fala “São desafios a serem vencidos, barreiras discriminatórias a serem derrubadas, desafios, os quais implicam em ampliação dos avanços que envolvem a continuidade de investimentos na formação de professores inclusivos, no estabelecimento de uma escola inclusiva.”

No entanto, como devemos pensar o processo de inclusão, se ainda os sistemas buscam firmar-se frente às demandas apresentadas dia a dia. É correto pensarmos a inclusão sob a vertente da exclusão? Como os planos de educação nos ajudam a descortinar o processo de inclusão escolar?

Com base no Plano Estadual de Educação do Amazonas, na tabela 18, a porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas em “classes comuns” apresenta notório crescimento das matrículas ao longo dos anos de 2007 a 2013 comparando as classes especiais que em 2007 era de 15,6 % das matrículas em classes especiais, 55,2% em escolas exclusivas e 29,2% nas classes comuns, ou seja, a concentração de matrículas era em escolas exclusivas para o público da educação especial. Logo, em 2013 há um salto significativo de matrículas, as classes especiais passam a ter apenas 8% que representa 815 matrículas de alunos com deficiência, 17,7% que representa 1794 alunos matriculados em escolas exclusivas e 74,3% que significa 7.543 matrículas em classes comuns. Essa representatividade no número de matrícula em classes comuns nos indica um pensamento sensível ao público da Educação Especial. Essa representatividade no número de matrículas em classes comuns nos indica um pensamento sensível ao público da Educação Especial.

Tabela 1 - Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns no Estado do Amazonas.

ANO	CLASSES ESPECIAIS		ESCOLAS EXCLUSIVAS		CLASSES COMUNS	
2007	15,6%	1.009	55,2%	3.583	29,2%	1.894
2008	15,1%	1.129	40,6%	3.039	44,3%	3.310
2009	7,5%	544	45,3%	3.297	47,2%	3.438
2010	6,3%	531	36,9%	3.087	56,8%	4.748
2011	7,4%	604	26,5%	2.157	66,1%	5.381
2012	5,4%	543	23,5%	2.345	71,1%	7.090
2013	8%	815	17,7%	1.794	74,3%	7.543

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

O uso do termo “alunos especiais” e “classes comuns” evidencia uma forma diferente de olhar para o estudante com deficiência, retirando o educando do status de comum. O PEE estabelece 21 estratégias. Já no Plano Municipal de Educação de Presidente Figueiredo - AM é feito uso do termo “Educação Especial Inclusiva” com a adoção também de “rede regular de ensino”. Estabelece 18 estratégias, entre elas destaca-se aqui as estratégias 4.3 e 4.4.

A estratégia 4.3 que trata da implementação “em regime de colaboração com a união e o estado, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e garantir a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo de acordo com a demanda manifestada”. É importante relatar que esta meta foi implementada em colaboração com o estado e assim os alunos da rede municipal de ensino foram sendo atendidos de maneira tímida, com pouca expressividade, inclusive dado ao número de alunos matriculados, indicados no censo escolar como sendo público-alvo desse atendimento.

Embora o município esteja se comprometendo em cumprir as metas e estratégias do PME, é sabido que uma Sala de Recursos Multifuncionais de AEE, ainda não irá atender a demanda efetiva dos estudantes da rede escolar, conforme o que legisla a PNEPEI/2008. Um dos desafios a serem vencidos, é a implementação dessas salas de recursos nas comunidades do campo. (Almeida, 2017, p. 118)

A primeira sala de recursos foi implementada em uma escola do estado e assim, atendia também a clientela do município, os que apresentaram interesse segundo a família. Esse foi o primeiro passo dado frente ao atendimento educacional especializado em Presidente Figueiredo-AM.

No que se refere a formação continuada, é importante ressaltar que o município esteve à frente das instituições buscando formação aos profissionais da educação para que esses pudessem se especializar. Essa proposta teve presente desde os idos de 2009 – Alfabetização para alunos com deficiência visual; 2010 – Atendimento Educacional Especializado; 2013 - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; 2015 – Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; 2016 – Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva; Audiodescrição e em 2017, quando a Secretaria por meio de convênio oportunizou os últimos cursos de formação continuada, cito, o curso transtorno do Espectro Autista e

Vale ressaltar, que ao longo de todo esse período tivemos salas de recursos multifuncionais sendo implementadas também nas escolas municipais da sede do município. Todavia, estas acabam sendo verdadeiros entraves, pois o número de alunos, frente as turmas de ensino regular tornam-se inferior. Logo, esta não justifica a contratação de um professor específico para o atendimento de 06 ou 07 alunos em média por turma no contraturno. É nesse contexto de retrocessos que vemos o processo de inclusão, e por conseguinte da política de educação inclusiva.

Apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ter sido publicada em 2008, o município ainda vem se adequando ao que legisla a lei. A Secretaria Municipal de Educação inaugurou no dia 20 de dezembro de 2017, uma Sala de Recursos Multifuncionais, em uma escola da sede do município. Seu funcionamento ficou determinado para iniciar no ano de 2018, com AEE para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação. (Almeida, 2017, p.115).

Em Presidente Figueiredo especificamente nas escolas de assentamento do PA Uatumã, as matrículas da educação especial tiveram aumento do período de 2015 a 2019 mesmo com os desafios citados, ocasionando também retrocessos que existem alunos matriculados na rede regular, o sistema ainda possui déficit para seu atendimento, não registrando adequadamente na sala de recursos multifuncionais.

Tabela 2. Quadro comparativo de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no período de 2015 a 2019 no município de Presidente Figueiredo – AM.

Período/ ano	Escola Municipal Ministro Marcos Freire	
	Matrículas	Educação Especial
2015	379	0
2016	415	0
2017	385	02
2018	358	03
2019	347	06

Fonte: qedu.org.br/escola/7813-escola-municipal-ministro-marcos-freire/censo-escolar.

Período/ ano	Escola Municipal Hugo Castelo Branco	
	Matrículas	Educação Especial
2015	286	0
2016	324	0
2017	343	08
2018	365	07
2019	320	06

Fonte: qedu.org.br/escola/4706-escola-municipal-hugo-castelo-branco/censo-escolar.

Assim, vivemos em constantes avanços e retrocessos, avanços por conta do que se é proposto nos dispositivos legais e retrocessos, quando nos deparamos com a implementação destes. Analisando o disposto na Meta 4 do PNE, entendemos que o termo *preferencialmente*, nos remete a interpretar que há indicativos que instituições especializadas sem fins lucrativos unir-se-

ão ao poder público por meio de convênios.

No entanto, em relação ao PME de Presidente Figueiredo, quanto a meta 4.1, o município não possui instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Não acontece a oferta de educação especial em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade. (Almeida, 2017. p.114)

É notório o engajamento das instituições, mas é conveniente lembrar que mediante as formações ofertadas, seria mais viável, prioritariamente utilizar os recursos dispostos na educação pública a qual nos dá evidências que precisa ser melhorada e fortalecida quanto a esse aspecto.

Diante da análise dos dados, constatou-se que o PME-PF, pouco avançou frente a meta 04 e as estratégias ali propostas. Observou-se que das 18 estratégias descritas no plano as que foram trabalhadas efetivamente foram a estratégia 4.1 que está relacionada a matrícula dos estudantes para fins de repasse do FUNDEB. Nesta por sua vez houve uma crescente nos últimos cinco anos.

A estratégia 4.3 discorre sobre a implementação das salas de recursos multifuncionais - SRM e a formação continuadas aos professores em regime de colaboração com a União e o Estado. Tal meta foi implementada, mas de modo tímido, acanhado pois na zona rural não há escola estadual que tenha sala de recursos multifuncionais possa atender aos alunos da rede municipal e na zona urbana do município apenas duas salas de recursos multifuncionais na rede municipal foram implementadas, muito embora haja alunos da rede municipal sendo atendidos pelas SRM da rede estadual de ensino, ou seja trabalhando em sistema de colaboração. Em conjunto temos a estratégia 4.4 a que prevê a garantia do atendimento educacional especializado por meio das SRM, cujos encaminhamentos de organização e funcionamento datam do ano de 2017, segundo Almeida (2017).

E por fim temos a estratégia 4.16 que trata de incluir nos cursos de formação continuada para profissionais da educação com temáticas relacionada ao AEE, a qual entra em destaque muito antes, pois inúmeros cursos foram ofertados desde proposto pela PNEPEI (2008) e foi sendo cada mais disposta e sendo também evidenciada no PME.

5. Conclusão

A interligação dos planos de educação advinda das estratégias propostas referente à meta 4 do Plano Nacional de Educação, nos enchem de expectativas quando vimos neste a possibilidade de atendimento digno, humano e de qualidade. Em contrapartida, ainda temos um aspecto que nos salta aos olhos, o fato de muitos professores não pensarem na inclusão escolar. Assim, temos muitos desafios, barreiras a serem vencidas, atitudes, posturas e a descontinuidade de uma política pública que pode comprometer a vida em sociedade.

Uma política educacional contínua só tem a favorecer seus pares, quando a ação deriva a práticas pedagógicas, à acessibilidade, à construção de escolas inclusivas, redes de apoio intersetoriais favorecendo parcerias com a comunidade escolar e assim o poder público municipal reverbera uma visão significativa de gestão pública, cujo compromisso pauta-se em proporcionar à população melhores condições de vida, levando tratamento digno a todos.

A inclusão ainda perpassa por muitos desafios, por exemplo, quando o educando se limita a uma única sala de aula, quando pensamos imediatamente em acessibilidade pensa-se em deslocamento, mas também ao transtorno de mobilidade e aspectos arquitetônicos, além de ramais, vicinais intrafegáveis que são realidade da população que reside em assentamentos.

Contudo, o estudo apresentado sugere novas pesquisas no âmbito da educação inclusiva a fim de analisar os planos de educação na esfera federal e estadual focando nas estratégias que ainda não foram implementadas e quais os compromissos assumidos para que essas estratégias saiam do papel e se evidencie o desenvolvimento de potencialidades que contribuam para o engajamento de sistemas inclusivos.

Referências

- Almeida, L. S. C. (2018). *Educação Inclusiva no Campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação/PPGE da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas/UFAM.
- Amazonas. (2015) *Diário Oficial dos Municípios do Estado do Amazonas*. ANO VI|Nº 1376. 2015. Lei Municipal Nº 737 de 17 de junho de 2015, institui o Plano Municipal de Educação do Município de Presidente Figueiredo - AM para o decênio 2016-2025. www.diariomunicipal.com.br/aam.
- Amazonas. (2015). O *Plano Estadual de Educação – PEE/AM* e dá outras providências. Lei nº 190/2015. Diário Oficial [do] Estado do Amazonas, Manaus.
- Borges, H. S. (2016). *Educação do Campo e os Planos de Educação*. Revista Amazônica, 2016, ANO 01, p. 96 – 117. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/issue/view/191>.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. <http://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/constituicao-federal-de-1988-1284#>.
- Brasil. (2008) *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, MEC. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, *Plano Nacional de Educação - PNE*, Brasília, DF.
- Brito, R. M. (2016). *Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento*. Manaus: EDUA.
- Cardoso, C. S. (2003). *Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada*. Educação, (44), 137-144.
- Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M., Rentería, J. M., & Guimarães, C. A. (2007). *Revisão sistemática: uma revisão narrativa*. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, 34(6), 428-431.
- Incrá. *Qualidade de azeites de oliva extra virgens produzidos no Brasil*. <http://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/handle/doc/1092295>.
- Incrá. (2021). *Relação de Beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) - Lista Única, por SR/Projeto/Município/Código Beneficiário Incra-Sr 15/Am*. <https://antigo.incrá.gov.br/media/docs/relacao-beneficiarios/SR-15-AM.pdf>.
- Matos, M. A. S., Lemos, K., Batista, C. P. (2016). *Os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e a Pessoa com Deficiência Visual: Um olhar crítico-analítico no contexto amazônico*. Revista Amazônica, 2016, ANO 01, p. 37 – 50. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/issue/view/191>.
- Mantoan, M. T. E. (Org.). (2008). *O desafio das diferenças nas escolas*. Vozes.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2010). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. (2020). <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos>
- Noronha, Maurício. (2015). *Presidente Figueiredo: A terra das cachoeiras*. Camarim Editorial.
- Ribeiro, J. L. P. (2014). Revisão De Investigação e Evidência Científica. Psicologia, Saúde & Doenças, 15(3), 671-682.
- Saviani, D. (2010). *Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação*. Educação & Sociedade, 31 (112),769-787. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315815007>