

# Gestão e Educação Especial: foco na perspectiva inclusiva

Rosimeire Maria Orlando (Org.)



EDESP-UFSCar

# Gestão e Educação Especial:

foco na perspectiva inclusiva



# Gestão e Educação Especial: foco na perspectiva inclusiva

Rosimeire Maria Orlando (Org.)

1ª Edição

São Carlos / SP

**EDESP-UFSCar**

2026



## Agradecimentos

*Ao Ministério da Educação e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), pelo apoio financeiro.*

*Ao Departamento de Psicologia (DPsi), por oferecer as condições para a realização deste trabalho.*

*A todos que colaboraram com esta obra e compartilharam suas experiências como forma de contribuir para o avanço da ciência e educação em nosso País.*



## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>PREFÁCIO</b> .....   | 9   |
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....   | 13  |
| <b>EDUCAÇÃO ESPECIAL E DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA: MARCOS LEGAIS</b><br>Rosimeire Maria Orlando<br>Rosine Lima Silva .....                                    | 15  |
| <b>DIFERENTES E DIFERENÇAS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: PROJETO<br/>POLÍTICO-PEDAGÓGICO</b><br>Vanessa Regina de Oliveira Martins .....                      | 31  |
| <b>FORMAÇÃO HUMANA E PRÁXIS PEDAGÓGICA: PEDAGOGIA HISTÓRICO-<br/>CRÍTICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL</b><br>Débora Dainez<br>Luciana Cristina Salvatti Coutinho ..... | 59  |
| <b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO<br/>INCLUSIVA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS</b><br>Gustavo Martins Piccolo .....                                | 71  |
| <b>FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE SOBRE<br/>O PDDE EQUIDADE</b><br>Renata Flores Tibyriçá<br>Eniceia Gonçalves Mendes .....                  | 95  |
| <b>GESTÃO ESCOLAR: PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CONTEXTO INCLUSIVO</b><br>Gustavo Martins Piccolo .....   | 109 |
| <b>SÚMULAS CURRICULARES</b> .....   | 133 |



# PREFÁCIO

Em tempos marcados por intensos debates sobre o papel da escola pública, o direito à educação e os rumos das políticas educacionais, torna-se cada vez mais necessário produzir conhecimentos que contribuam para a compreensão crítica das condições históricas e sociais que moldam a educação brasileira. É nesse contexto que se insere a presente obra, *Gestão e Educação Especial: foco na perspectiva inclusiva*, organizada pela Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando, que reúne um conjunto de textos comprometidos com a análise rigorosa das políticas, práticas e fundamentos que sustentam a Educação Especial no Brasil contemporâneo.

O livro que ora se apresenta aos leitores e leitoras se destaca por sua densidade teórica e por sua orientação crítica, ao articular a discussão da Educação Especial com os processos mais amplos de organização da educação pública brasileira. Ao longo dos capítulos, evidencia-se que pensar a inclusão não é apenas tratar de metodologias pedagógicas ou de estratégias didáticas específicas, mas compreender a educação como um direito social historicamente conquistado e permanentemente tensionado por disputas políticas, econômicas e ideológicas.

Desde os capítulos iniciais, a obra evidencia a centralidade dos marcos legais e das políticas públicas como elementos estruturantes da Educação Especial, situando o leitor diante das múltiplas determinações que atravessam o campo educacional. Ao recuperar o percurso histórico das legislações e das políticas educacionais, os autores demonstram que os avanços conquistados na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência resultam de processos coletivos de luta e de mobilização social. Ao mesmo tempo, evidenciam que tais conquistas permanecem sujeitas a retrocessos, especialmente quando a educação passa a ser orientada por interesses que fragilizam o compromisso com o caráter público, democrático e universal da escola.

Outro aspecto relevante desta obra reside na articulação entre política educacional e prática pedagógica, especialmente no que se refere à construção de Projetos Político-Pedagógicos comprometidos com a valorização das diferenças e com a garantia de condições efetivas de aprendizagem para todos os estudantes. Ao abordar a diferença como condição constitutiva da vida humana, os capítulos reafirmam que a inclusão não se realiza apenas pela presença física dos estudantes nos espaços escolares, mas exige transformações profundas nas formas de ensinar, organizar e gerir o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o livro atribui à gestão escolar um papel estratégico na consolidação de práticas inclusivas, compreendendo-a como um espaço privilegiado de articulação entre políticas públicas e ações educativas concretas. Ao destacar a importância da formação docente, do planejamento coletivo e da construção de ambientes educativos acessíveis e acolhedores, a obra reafirma que a inclusão é um processo que demanda compromisso institucional, reflexão crítica e ação coletiva.

A leitura dos textos reunidos nesta obra também permite reconhecer a importância de situar a Educação Especial no interior das discussões mais amplas sobre direitos humanos, justiça social e equidade educativa. Ao dialogar com referenciais teóricos consolidados e com análises contemporâneas das políticas educacionais, os autores contribuem para a compreensão das tensões e contradições que atravessam o campo da inclusão escolar. Tal perspectiva é fundamental para evitar leituras simplificadoras da inclusão, frequentemente reduzidas a discursos normativos que desconsideram as condições materiais e institucionais necessárias para sua efetivação.

Além disso, a obra revela um compromisso explícito com a defesa da educação pública estatal como espaço fundamental de garantia de direitos e de promoção da cidadania. Ao problematizar a presença de interesses privados na condução das políticas educacionais e ao evidenciar os efeitos das reformas e dos modelos de financiamento sobre a organização da Educação Especial, os textos reunidos neste livro convidam os leitores e leitoras a refletirem criticamente sobre os rumos da educação brasileira e sobre os desafios que se impõem à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Outro mérito desta obra reside na diversidade temática e na coerência teórico-metodológica que atravessa seus capítulos. Embora cada texto aborde dimensões específicas da Educação Especial – tais como políticas públicas, formação docente, financiamento educacional e gestão escolar –, todos se articulam em torno de um eixo comum: a defesa da educação como direito social e a compreensão da inclusão como um processo histórico e coletivo. Essa unidade confere à obra um caráter formativo relevante, tornando-a uma leitura valiosa para professores, gestores escolares, pesquisadores e estudantes que atuam ou se interessam pelo campo da Educação Especial.

Do ponto de vista formativo, o livro contribui significativamente para ampliar o repertório teórico e prático dos profissionais da educação, oferecendo subsídios que favorecem a análise crítica das políticas educacionais e a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades e singularidades dos estudantes. Ao reunir reflexões fundamentadas e exemplos que dialogam com a realidade das escolas públicas, a obra for-

talece a compreensão da inclusão como um compromisso ético e político que exige posicionamento e responsabilidade social.

Não menos importante, destaca-se o papel desta obra como instrumento de resistência intelectual e pedagógica diante de contextos que, por vezes, fragilizam o financiamento da educação pública e promovem a descontinuidade das políticas educacionais. Ao reafirmar a educação como direito social e dever do Estado, os autores contribuem para a manutenção de um debate público qualificado e necessário, especialmente em um cenário em que a defesa da escola pública e inclusiva permanece como uma tarefa histórica inacabada.

Assim, *Gestão e Educação Especial: foco na perspectiva inclusiva* constituiu-se como uma contribuição relevante para o campo educacional brasileiro, oferecendo aos leitores e leitoras um conjunto de reflexões que ultrapassam o plano normativo e alcançam a dimensão crítica da prática educativa. Trata-se de uma obra que não apenas informa, mas provoca, instiga e convida à reflexão – características fundamentais para a formação de educadores e educadoras comprometidos/as com a transformação social.

Ao apresentar esta obra ao público, reconhece-se o esforço coletivo de seus autores/autoras e organizadora na construção de um trabalho que dialoga com os desafios contemporâneos da educação brasileira. Mais do que um conjunto de textos, este livro representa um convite à reflexão crítica, à defesa intransigente do direito à educação e à construção de práticas educativas que afirmem a dignidade e a singularidade de todos os sujeitos.

Destaca-se, nesse percurso, o cuidadoso trabalho de organização realizado pela Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando, cuja trajetória acadêmica e compromisso com a educação pública se refletem na coerência temática e teórica que atravessa os capítulos desta obra.

Que a leitura deste livro inspire educadores/as, pesquisadores/as e gestores/as a fortalecerem o compromisso com uma educação pública inclusiva, socialmente referenciada e comprometida com a garantia de direitos. Em tempos de incertezas e desafios, obras como esta reafirmam a importância do conhecimento crítico como instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

**Profa. Dra. Elianeide Nascimento Lima**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

São Carlos-SP



# APRESENTAÇÃO

Rosimeire Maria Orlando (organizadora)

Pensar a educação inclusiva é pensar o próprio sentido da escola pública e de sua função social. Em uma sociedade historicamente marcada por desigualdades, exclusões e processos de marginalização de sujeitos e grupos sociais, a defesa do direito à educação para todos constitui-se como princípio ético, político e pedagógico inegociável. Nesse cenário, a gestão escolar e a Educação Especial, compreendidas na perspectiva inclusiva, ocupam lugar estratégico na construção de práticas, políticas e relações que sustentem uma escola democrática, acessível e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

É com esse compromisso que a obra *Gestão e Educação Especial: foco na perspectiva inclusiva* reúne contribuições de pesquisadores nas áreas de gestão educacional e políticas públicas, com foco na construção de práticas e reflexões voltadas à educação inclusiva. Os capítulos que compõem este livro articulam fundamentos legais, teóricos, pedagógicos e financeiros, oferecendo ao leitor um percurso reflexivo que reafirma a inclusão como direito humano e como responsabilidade coletiva.

O Capítulo 1, *Educação Especial e direito à educação pública: marcos legais*, situa o leitor no campo das bases normativas que sustentam o direito à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil. Ao recuperar os marcos legais e sua relação com a organização política e educacional do país, o texto evidencia que a garantia de direitos é fruto de lutas históricas e de disputas permanentes em torno do projeto de sociedade e de escola que se deseja construir.

Na sequência, o Capítulo 2, *Diferentes e diferenças na escola pública brasileira: Projeto Político-Pedagógico*, convida-nos a refletir sobre a diferença como condição constitutiva da existência humana e, portanto, da própria vida escolar. Ao problematizar a centralidade do Projeto Político-Pedagógico como instrumento de organização da escola, o capítulo reafirma a necessidade de práticas e políticas que reconheçam a diversidade dos sujeitos, suas singularidades e os diferentes modos de aprender, viver e participar do espaço educativo.

Essa reflexão encontra aprofundamento no Capítulo 3, *Formação humana e práxis pedagógica: Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Especial*, que insere o debate no campo da formação humana e da transformação

social. Ao dialogar com a Teoria Histórico-Cultural e com a Pedagogia Histórico-Crítica, o texto reafirma a educação como mediação fundamental para a humanização e para a emancipação dos sujeitos, defendendo uma escolarização comprometida com a socialização do conhecimento e com a superação de práticas excludentes.

A centralidade da docência e dos processos formativos é retomada no Capítulo 4, *Formação de professores no contexto da educação inclusiva: perspectivas e desafios*, que nos lembra de que a efetivação de uma escola inclusiva passa, necessariamente, pela valorização e pela formação crítica dos profissionais da educação. O capítulo evidencia tanto os desafios concretos vividos no cotidiano escolar quanto a potência das práticas pedagógicas inclusivas já desenvolvidas nas diferentes realidades do país.

Ao lado das dimensões legais e pedagógicas, a obra também aborda um aspecto decisivo para a materialização do direito à educação: o financiamento. No Capítulo 5, *Financiamento da Educação Especial: uma análise sobre o PDDE Equidade*, evidencia-se que a inclusão escolar demanda recursos, planejamento e compromisso político com a garantia de condições concretas para o acesso, a permanência, a participação e, sobretudo, a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Encerrando este percurso, o Capítulo 6, *Gestão escolar: práxis pedagógica no contexto inclusivo*, reafirma a gestão como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico, e não apenas como instância administrativa. Ao destacar o papel do gestor como mediador de processos coletivos, o capítulo fortalece a compreensão de que a construção de uma escola inclusiva depende de liderança democrática, trabalho colaborativo e articulação permanente entre escola, comunidade e políticas públicas.

Mais do que reunir capítulos sobre temas específicos, esta obra constitui-se como um convite ao pensamento crítico e à ação transformadora. Seus textos dialogam entre si na defesa de uma escola pública que reconheça a diferença não como obstáculo, mas como fundamento da prática educativa, e que compreenda a inclusão não como mera diretriz legal, mas como compromisso ético com a justiça social. Nesse contexto, a gestão escolar assume papel central, pois é por meio dela que se articulam as dimensões pedagógica, administrativa e política da escola, criando condições concretas para a construção de práticas inclusivas, democráticas e comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes.

Desejamos que esta leitura contribua para fortalecer práticas pedagógicas, processos de gestão e políticas educacionais comprometidas com a construção de uma sociedade mais inclusiva.

# EDUCAÇÃO ESPECIAL E DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA: MARCOS LEGAIS

Rosimeire Maria Orlando

Rosine Lima Silva

## Introdução

O presente texto tem como intenção abordar alguns marcos legais que organizam a educação brasileira e, em específico, a Educação Especial. Trata-se de uma noção introdutória, para a apropriação de conhecimentos sobre o direito à escolarização de estudantes que integram a modalidade da Educação Especial brasileira.

Escolhemos iniciar esta reflexão articulando conceitos sobre o funcionamento do sistema político brasileiro, escolha esta que não foi arbitrária e se deu pela necessidade de entender a relação entre política, sistema educacional e direitos das pessoas com deficiência.

Tal propósito tem sua importância quando dados da realidade, como os apontados pela pesquisa “Panorama Político 2022”, realizada pelo DataSenado em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), revelam que o interesse dos brasileiros pela política diminuiu de 63% em 2012 para 53% em 2022 e indicam que essa queda está relacionada à falta de compreensão sobre o sistema político, atribuída a deficiências no ensino e à percepção de que os políticos mantêm a população desinformada (Brasil, 2022).

Ainda nessa direção, destacamos que a pesquisa também apontou que 72% dos brasileiros já se depararam com notícias políticas suspeitas de serem falsas, principalmente nas redes sociais, e 74% dos usuários relataram receber esse tipo de conteúdo. Apesar disso, muitos ainda consideram a televisão e portais de notícias tradicionais como fontes mais seguras para verificar informações (Brasil, 2022).

Desse modo, ao escrever este capítulo, propomos fornecer uma introdução, ou um breve panorama para refletirmos sobre os marcos legais da Educação Especial e o direito à educação pública, sobretudo compreendendo sua relação com o sistema político brasileiro, desde sua origem até os dias atuais, com base em referencial bibliográfico sólido que possa ser usado posteriormente para aprofundar os conhecimentos do leitor.

Na busca de reflexões que ampliem o conhecimento sobre o tema, este texto está organizado em três seções, que buscam analisar de forma

articulada a relação entre política, educação e direitos. Na primeira, aborda-se o funcionamento do sistema político do Brasil e sua interface com o sistema educacional. A segunda seção dedica-se à análise da estrutura e da organização do sistema educacional brasileiro, refletindo sobre os limites e as possibilidades que a política educacional oferece à Educação Especial no país. Por fim, a terceira seção discute perspectivas e limites das políticas de Educação Especial no contexto brasileiro, destacando suas conquistas, desafios e a centralidade da luta por uma política que efetive, de fato, o direito à escolarização da pessoa com deficiência.

### Funcionamento do sistema político brasileiro

No que diz respeito à organização política, o Brasil é uma República Federativa, constituída como Estado Democrático de Direito e dividida em entes federados, indissolúveis, quais sejam, a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal (Costa; Bechmann, 2022). Para uma compreensão mais clara dessa organização, é importante destacar os conceitos de Estado e de República. Vamos tomar o conceito de Cícero para República, descrito por Lafer (1989, p. 215):

República vem do latim *res publica*, literalmente o bem público, chamando portanto, a etimologia da palavra a atenção para a coisa pública, a coisa comum. Foi Cícero quem classicamente examinou a especificidade do conceito de república, ao diferenciar *res publica* de outras, como a privada, a doméstica, a familiar, estabelecendo, dessa maneira, uma distinção entre o público, isto é, o comum – que corresponde, no grego antigo, às formas substantivadas do adjetivo *koinós* (comum, público) e, modernamente, à expressão italiana *il comune*, ao alemão *die Gemeinde* – e o privado, que não é comum a todos, mas é particular a alguns.

Em relação ao conceito de Estado, Saviani (2015) aponta um caminho para sua compreensão a partir dos estudos de Antonio Gramsci, quando discorre sobre a “teoria ampliada do Estado”. Para Gramsci (1975, *apud* Saviani, 2015), o Estado é composto da junção da sociedade política e da sociedade civil, sendo a sociedade política o aparelho governamental, detentor legítimo da coerção, e sociedade civil seria o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia. Nesse sentido, Gramsci argumenta que há uma

Unidade do Estado na distinção dos poderes: o Parlamento mais ligado à sociedade civil, o Poder judiciário entre o Governo e o Parlamento, representa a continuidade da lei escrita (inclusive contra o Governo). Naturalmente todos os três poderes são também órgãos da hegemonia política, mas em diversas

medidas: 1) Parlamento; 2) Magistratura; 3) Governo (Gramsci, 1975 *apud* Saviani, 2015, p. 3).

Saviani (2015) ainda aponta que as Constituições do Brasil, ao longo das décadas, mantiveram a distinção e a harmonia entre os três poderes fundamentais que sustentam a vida política brasileira: o Executivo, o Judiciário e o Legislativo. Essa harmonia, no entanto, foi fundamentada nas divisões de classe, sendo a propriedade de grandes extensões de terras e de outras posses o critério definidor para se alçar a um cargo público.

Nesse contexto, os grandes senhores de terras enviavam seus filhos para os cursos de Direito e tinham altos graus de poder no governo brasileiro, no período do império, fazendo parte, principalmente, do poder Legislativo. É interessante notar que as universidades de São Paulo e de Olinda foram criadas antes mesmo de uma regulamentação de uma Educação Básica, ou primária, de âmbito nacional (Saviani, 2015), mostrando sua relevância na luta de classes.

Durante o período da primeira e segunda repúblicas, grupos de trabalhadores organizados tentaram derrubar o poder oligárquico, que, no entanto, respondeu a todas as ações com repressão, mantendo os trabalhadores fora do jogo político. Isso se manteve durante a república, e até os dias atuais é possível perceber a falta de representação adequada dos trabalhadores nos poderes que sustentam a democracia brasileira (Saviani, 2015).

A falta de representatividade por séculos trouxe a invisibilização de direitos básicos, como é o caso da educação. Depois de décadas de esquecimento, o Parlamento brasileiro só vai se ocupar com o ensino primário e secundário com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. O caráter reformista que a educação tem em nosso país é expresso pelos nomes pelos quais essas reformas ficaram conhecidas, geralmente o nome de seu proponente, como a reforma Couto Ferraz, de 1851 (Saviani, 2015).

A seguir, vamos entender como a educação vem sendo tratada nas Cartas Constitucionais que já estiveram em vigência no país. Em seguida vamos entender como a educação está explicitada na Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã.

#### *A educação nas Cartas Constitucionais e a Constituição Federal de 1988*

O Brasil é uma democracia jovem que, no entanto, já teve sete documentos constitucionais (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988). Saviani (2013) ainda acrescenta a Emenda Constitucional nº 1 de 1969 como uma Carta Constitucional, dadas as suas mudanças em relação ao documento anterior.

A nossa primeira Constituição, de 1824, ainda no período do império, propôs apenas uma referência à educação, indicando que a instrução

primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos. A segunda Constituição, de 1891, trouxe pela primeira vez a laicidade como princípio básico da educação pública. Já na Constituição de 1934, foram definidos os princípios da universalidade, da gratuidade do ensino primário, da obrigatoriedade do ensino primário, da liberdade de ensino, da liberdade de cátedra, da vinculação orçamentária, além da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Plano Nacional de Educação (PNE) (Saviani, 2013).

No entanto, a quarta Constituição, de 1937, trouxe uma relativização do caráter público da educação (Saviani, 2013), um grande retrocesso para uma educação que ainda estava engatinhando, se comparada a outros países em desenvolvimento. Apenas em 1946, com a quinta Constituição Federal, houve uma tentativa de regular a educação nacional globalmente, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Saviani, 2013).

A sexta Carta Constitucional, promulgada em 1967, durante a ditadura militar no Brasil, volta a relativizar a gratuidade do ensino. O texto constitucional afirma, no inciso III do parágrafo 3º do Art. 168, que, “sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso do ensino de grau superior” (Saviani, 2013, p. 213).

A Emenda Constitucional nº 1, de 1969, manteve grande parte do texto da Constituição de 1967, acrescentando apenas uma vinculação orçamentária dos municípios de 20% da receita municipal para a educação primária (Saviani, 2013). É possível perceber, pela nossa história, a distância entre as legislações e o investimento associado, fazendo com que a letra da lei seja apenas um projeto, com inúmeras dificuldades de execução.

Vamos refletir sobre a Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor. Inicialmente, analisaremos o sistema político brasileiro, considerando que a Carta Constitucional estabelece as atribuições dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. De acordo com o Art. 76, “O Poder Executivo é exercido pelo Presidente da República, auxiliado pelos Ministros de Estado” (Brasil, 1988). O Art. 44 estabelece que “O Poder Legislativo é exercido pelo Congresso Nacional, que se compõe da Câmara dos Deputados e do Senado Federal”.

A Câmara dos Deputados é composta de representantes do povo, eleitos pelo sistema proporcional, que busca garantir a representação das diversas correntes políticas de cada estado, território e do Distrito Federal, de acordo com a população; assim como o Senado Federal, que é formado por representantes dos estados e do Distrito Federal, eleitos pelo sistema majoritário, no qual são escolhidos os candidatos mais votados, assegurando a representação igualitária das unidades da federação, independentemente do tamanho da população (Brasil, 1988).

Já o Artigo 92 da Constituição estabelece que são órgãos do Poder Judiciário: o Supremo Tribunal Federal, o Conselho Nacional de Justiça, o Superior Tribunal de Justiça, os Tribunais Regionais Federais e os Juízes Federais, os Tribunais e Juízes do Trabalho, os Tribunais e Juízes Eleitorais, os Tribunais e Juízes Militares, bem como os Tribunais e Juízes dos estados, do Distrito Federal e dos territórios (Brasil, 1988). Cabe ao Poder Judiciário assegurar a aplicação das leis, atuando no julgamento e na interpretação dos conflitos que lhe são submetidos (Costa, Bechmann, 2022).

Em relação à educação, a Constituição Cidadã estabelece, em seu artigo 6º, os chamados direitos sociais. São eles: “a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988). Em relação à educação, esta é assegurada nos termos do artigo 205 e seguintes da Constituição.

O artigo 211 estabelece que a organização dos sistemas de ensino deve ocorrer em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, evidenciando que a Constituição vigente não só preserva, como também amplia os princípios já presentes nas Constituições anteriores (Saviani, 2013).

Em relação à Educação Especial, o texto constitucional institui a oferta da Educação Especial por meio do atendimento educacional especializado, preferencialmente dentro da rede regular de ensino (art. 208, III). Durante os debates da Constituinte, os movimentos de pessoas com deficiência exerceram forte influência, garantindo a inclusão de seus direitos em áreas fundamentais como educação, saúde e assistência social (Alves, 2022)

Por outro lado, houve também influência significativa de instituições privadas no processo de elaboração constitucional. Embora a Constituição assegure o direito à educação pública, ela também permite que instituições privadas ofereçam esse serviço e que entidades filantrópicas recebam recursos públicos para tal. De acordo com Alves (2022), essa decisão refletiu os interesses do grande capital, demonstrando um alinhamento do Estado com setores empresariais e conservadores, o que é corroborado por Martins (2025, p. 2): “O reconhecimento da educação como direito social e a sua possibilidade de efetivação real na vida do povo por meio da política educacional estão vinculados às relações de poder no contexto das especificidades econômicas, políticas e culturais de uma formação social.

Outro ponto relevante em relação à Constituição de 1988 é o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59/2009, em seu artigo 214:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (Brasil, 2009).

De acordo com o novo texto da Constituição, incluído pela emenda, o PNE tem como principais objetivos: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; e a promoção humanística, científica e tecnológica do País (Brasil, 1988).

O que se tem observado, no entanto, é que esses objetivos ainda não foram plenamente alcançados, mesmo após mais de 35 anos da promulgação da Constituição Cidadã. No que se refere aos objetivos relacionados à Educação Especial, os últimos PNE têm mantido as organizações privadas como parceiras do Estado na provisão de serviços de Educação Especial (Laplane; Caiado; Kassar, 2016). A seguir, apresenta-se um trecho do PNE atualmente em vigor, ao tratar do objetivo relacionado à Educação Especial.

universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, **públicos ou conveniados** (Brasil, 2015, p. 33, grifos nossos).

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria ter sido revisado em 2024, teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025, por meio da Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Paralelamente, encontra-se em tramitação o novo Plano Nacional de Educação para o período de 2024 a 2034, objeto do Projeto de Lei nº 2.614, de 27 de julho de 2024.

Em 10 de dezembro de 2025, no âmbito da Comissão Especial sobre o Plano Nacional de Educação 2024–2034 (PL 2614/24), foi aprovado o parecer do relator, deputado Moses Rodrigues (União/CE), com complementação de voto. Destaca-se que a Meta 9.a do referido projeto mantém, em seu texto, a possibilidade de não escolarização de estudantes com deficiência.

Universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habi-

lidades ou superdotação o acesso e a permanência na educação básica, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo (Brasil, 2024, grifo nosso).

Em síntese, observa-se que houve importantes avanços desde o primeiro texto constitucional; no entanto, permanecem numerosos entraves, em grande medida relacionados aos interesses de uma classe dominante. Corrobora-se a afirmação de Saviani (2013, p. 215) ao se referir à Constituição de 1988: “Assim, se os defensores da escola pública podem contabilizar conquistas com o texto aprovado, os ganhos dos adeptos da escola particular foram maiores”.

### Estrutura e organização do sistema da educação básica brasileiro

Nesta seção do texto, faremos uma breve reflexão sobre como o sistema educacional brasileiro se estruturou e se estrutura, assim como iremos pensar sobre as reformas no sistema de educação e sua relação com o sistema produtivo capitalista e os ideais neoliberais.

De acordo com autores como Kassar (2011) e Garcia e Michels (2021), a Educação Especial brasileira foi implementada dentro de uma realidade de pouca importância dada à educação pública, de modo geral. Desde a época do Brasil colônia a organização social se dava por meio da extração da natureza e pouca atenção era dada à educação. Kassar (2011) salienta que, em 1920, apenas 8,99% da população brasileira era escolarizada.

A Constituição de 1988 foi um marco na garantia da educação universal e de obrigação do estado. No entanto, no artigo 209, também se abre a educação para a iniciativa privada, ainda sendo permitido o investimento de recursos públicos para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Desse modo, a educação é um dever do estado e direito da população, mas, ao ser considerada uma atividade privada, também está submetida à lógica do mercado (Laplane; Caiado; Kassar, 2016).

Essa lógica de privatização da educação, especialmente da educação das pessoas com deficiência, já era visível desde o início do século XX. Nesse momento histórico, o objetivo da ciência era separar os “normais” dos “anormais”. Para isso, testes de inteligência, como os desenvolvidos por Alfred Binet, foram utilizados. Ainda no início do século, começaram a surgir as primeiras escolas especializadas, como a Pestalozzi, em 1930, no estado de Minas Gerais, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), em 1954, no Rio de Janeiro (Kassar, 2011).

Já em 1990, o Brasil foi signatário da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e a partir daí foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, que estabelece conteúdos mínimos de aprendizagem e em parte inclui as pessoas com deficiências.

No entanto, apenas em 1994, com a Declaração de Salamanca, Espanha, os países foram orientados a acolher todas as crianças na rede regular de ensino, diante do alto custo das instituições especializadas (Kassar, 2011).

Assim, é sancionada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que organiza o sistema educacional brasileiro, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, bem como sua estrutura. Apresentamos, a seguir, como se organizam as competências da União, dos estados e dos municípios, a fim de compreender de forma mais clara a organização da educação e sua articulação com a Educação Especial.

De acordo com a LDB, a União exerce a coordenação nacional da educação, articulando os diferentes sistemas de ensino e exercendo funções normativa, redistributiva e supletiva. Entre suas atribuições, destacam-se a elaboração do Plano Nacional de Educação, a definição das diretrizes gerais para a Educação Básica e Superior, a realização de avaliações nacionais, além da oferta e manutenção do sistema federal de ensino. A União também presta assistência técnica e financeira aos estados e municípios, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais no país (Brasil, 1996).

Os estados, por sua vez, são responsáveis por organizar, manter e desenvolver seus sistemas de ensino, com ênfase na oferta do Ensino Médio e na garantia do Ensino Fundamental. Cabe a eles elaborar políticas educacionais alinhadas ao Plano Nacional de Educação, além de coordenar ações com seus municípios, especialmente no que se refere à gestão e ao atendimento do Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Os municípios têm como prioridade a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, assumindo a organização e manutenção de seus próprios sistemas de ensino. Compete a eles realizar a gestão direta das escolas municipais, promover a redistribuição de recursos e assegurar o transporte escolar no âmbito da Educação Básica municipal (Brasil, 1996).

Mesmo com essa estrutura definida em legislação, Saviani (2008) aponta duas questões que acompanham a política educacional brasileira ao longo da história e evidenciam as dificuldades relacionadas à sua implementação. A primeira refere-se à escassez de recursos financeiros destinados à educação, pois, embora exista a vinculação orçamentária instituída pela Constituição Federal de 1988, que estabelece o mínimo de 18% para a União e 25% para estados e municípios, tais percentuais nem sempre são respeitados, permanecendo, frequentemente, abaixo do necessário.

A segunda questão que acompanha a política educacional brasileira é a sua descontinuidade. Sempre que um novo governo ascende ao poder, ocorrem mudanças nos rumos da educação, materializadas em reformas que prometem ser a solução para todos os problemas do setor. Essas reformas, em geral, recebem o nome de seus idealizadores, como a Reforma

Couto Ferraz, de 1854, e a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, apenas como exemplos (Saviani, 2008).

Veremos, a seguir, como essas duas questões – a escassez de recursos financeiros e a descontinuidade das políticas, marcada por constantes reformas – afetam as políticas de Educação Especial.

### **Política de Educação Especial: perspectivas e limites no contexto brasileiro**

Assim como a política de educação, a implantação das políticas de Educação Especial está muito relacionada ao governo em que elas se inserem. É importante destacar que, embora o Ministério da Educação não detenha competência para legislar diretamente, exerce significativa influência sobre o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, torna-se fundamental a indicação de profissionais qualificados, especialmente diante das especificidades de cada modalidade de ensino, como ocorre na Educação Especial (Costa, Bechmann, 2022).

Como sustentam Garcia e Michels (2021), nos últimos anos o país passou por três momentos em relação à política de Educação Especial. Atrevemo-nos aqui a acrescentar mais um momento, o atual, do governo Luiz Inácio Lula da Silva, em seu terceiro mandato. Vamos pensar em cada um desses quatro momentos, contextualizando as políticas vigentes em cada um deles.

A primeira fase das políticas que pretendemos destacar aqui tem uma relação direta com as convenções internacionais do início da década de 1990. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial inseriram o conceito de inclusão como oposição à exclusão e orientaram as políticas educacionais dos países periféricos. A partir desse contexto internacional, tivemos a primeira geração de políticas de Educação Especial, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no governo Fernando Henrique Cardoso, entre 1996 e 2002 (Garcia; Michels, 2021).

Esse primeiro momento é marcado por uma série de privatizações e uma política que não incentivava a matrícula em classes regulares. O foco estava na flexibilização curricular e na coexistência de diversos serviços filantrópicos e privados que pudessem atender esse público. Nesse contexto, há uma mudança na política, sem, no entanto, haver uma mudança no financiamento (Garcia; Michels, 2021).

O segundo momento das políticas públicas voltadas à Educação Especial está ligado ao primeiro e segundo governos Lula, entre 2003 e 2010 e ao governo Dilma, entre 2011 e 2016. Nesse período foi sancionada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). De acordo com Garcia e Michels (2021, p. 14), essa

política teve “razoável consenso no país, aglutinada pela perspectiva inclusiva compreendida como o acesso, a permanência e a participação dos estudantes vinculados à educação especial”.

Foi nesse período que o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, passou a dispor sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Esse decreto corrobora o foco das políticas desse momento, centradas na questão da acessibilidade, e não nos processos de escolarização (Garcia; Michels, 2021).

O terceiro momento está marcado por muitas discussões e conflitos. Esse período corresponde ao governo Michel Temer, entre 2016 e 2018, e ao governo Jair Bolsonaro, entre 2019 e 2022, e está sustentado numa política liberal-conservadora (Garcia, 2025). No governo Temer, cabe destacar os efeitos prejudiciais à educação como um todo da Emenda Constitucional do teto de gastos, impulsionadora da privatização das áreas sociais (Garcia; Michels, 2021).

Em 2020, já no governo Bolsonaro, foi sancionado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esse Decreto, visto por Garcia (2025, p. 4) como um conjunto de “medidas discriminatórias, estratégias de caráter segregador e substitutivas na educação especial”, foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e revogado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2023).

O quarto e último momento está em curso desde 2023, com o terceiro mandato do presidente Lula. É um momento direcionado por um projeto social-liberal, que, no entanto, guarda muitas semelhanças com o projeto anterior, inicialmente por conta do foco na oferta de serviços específicos, fragmentados e de acordo com uma concepção burguesa (Garcia, 2025) e, em segundo lugar, pelo estado de subsunção da educação ao empresariado, como bem definem Motta e Andrade (2020), que continua cada vez mais forte, com o processo de medicalização da vida e privatização de diversos serviços públicos (Garcia, 2025).

Esse momento da Educação Especial no país culminou na publicação recente de dois decretos. O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Após sua publicação, o decreto foi bombardeado por campanhas massivas de instituições filantrópicas que oferecem serviços de classes de Educação Especial.

Como consequência, o Ministério da Educação publicou o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que altera o Decreto 12.686/2025. Entre as mudanças, acrescentaram-se ao Art. 3º os seguintes incisos:

IX – oferta de educação especial **preferencialmente** na rede regular de ensino; e

X – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (Brasil, 2025b).

Essa nova redação mantém o financiamento das instituições privadas de Educação Especial, como é o caso das Apaes e da Pestalozzi, mantendo uma hegemonia desde antes da Constituição de 1988, demonstrando a força política dessas instituições que se perpetuam nos processos de tomada de decisão nas políticas de Educação Especial, instituições estas que descaracterizam a função social da escola e não garantem a escolarização nos níveis mais avançados (Piaia, 2020).

#### *A política da Educação Especial: perspectivas e limites*

Agora vamos refletir sobre pelo menos três limites que encontramos historicamente nas políticas de Educação Especial. O primeiro deles é a influência dos organismos privados de hegemonia na direção da Educação Especial no Brasil e no mundo. O segundo limite é a separação entre as discussões por uma educação inclusiva e pela defesa intransigente da educação pública estatal. Por fim, e que se relacionam com as anteriores, são as práticas de desescolarização, que ganharam força nos últimos anos.

Mesmo tendo a Constituição Federal proposto a educação como um direito, esta se limita, praticamente, ao dever da oferta do ensino público e gratuito na idade obrigatória. Isso precisa avançar para o direito à aprendizagem e à progressão na trajetória escolar, o que pode ser improvável para grande parte dos estudantes com deficiência (Vasques; Espírito Santo; Meletti, 2024).

Nesse contexto, organismos privados de hegemonia, como a Unesco, o Banco Mundial, e o Todos Pela Educação a Nível Nacional, têm direcionado a construção de políticas de Educação Especial alinhadas com a proposta neoliberal vigente. No fim do século XX, o slogan orientativo do Banco Mundial era *Educação para Todos* e passa para *Aprendizagem para Todos*, que, como o slogan da Unesco, *Aprendizagem ao Longo da Vida*, trazem a ideia de desescolarização, que ganhou mais força aqui no Brasil no governo Bolsonaro (Garcia; Michels, 2021).

O segundo ponto, que se articula ao fortalecimento da ideia de desescolarização, diz respeito à separação, no Brasil, entre as discussões sobre educação inclusiva e a defesa intransigente da educação pública estatal. De acordo com Kassir (2011), essa desarticulação entre a Educação Especial e a educação regular fez emergir a existência de um sistema paralelo

de ensino. Essa realidade fez com que organizações privadas, que historicamente participam da criação de políticas de Educação Especial no Brasil, mantivessem as tensões em relação à política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Garcia; Michels, 2021).

Por fim, é importante destacar as práticas de desescolarização, que ganharam força nos últimos anos, tanto em relação às propagandas dos organismos privados internacionais, quanto na construção de políticas que abrem possibilidade para a não escolarização, como é o caso do Decreto 10.502/2020, sancionado no governo Bolsonaro e revogado pelo Decreto 11.370/2023, que retoma a possibilidade de classes especiais segregadas e de crianças com deficiência serem educadas em casa.

Há uma necessidade urgente de pensar as políticas de Educação Especial numa perspectiva mais abrangente, relacionadas à escolarização de uma forma ampla, criticando o projeto de educação escolar atual, que tem um modelo classificatório e discriminatório, baseado em políticas privatistas (Garcia; Michels, 2021). Assim como existe a necessidade de pensar as políticas de Educação Especial a partir da luta de classes, “uma vez que as políticas de inclusão não atuam sobre as causas da exclusão, agindo na esfera de uma sociabilidade excludente, produzem, em alguns casos, apenas mecanismos de contenção dos excessos” (Garcia; Michels, 2021, p. 5).

### Considerações finais

Diante do exposto, evidencia-se que a educação brasileira, historicamente marcada por disputas políticas e ideológicas, tem sofrido sucessivos desmontes e cortes de financiamento, independentemente da orientação partidária dos governos. Contudo, observa-se que, nos últimos anos, tais retrocessos assumiram um caráter sistemático, impactando de forma significativa a garantia do direito à educação, especialmente no que se refere às pessoas com deficiência.

Nesse cenário, atuar na escola implica ultrapassar seus limites institucionais, exigindo posicionamento político, consciência de classe e compromisso com a defesa dos direitos sociais, conforme destaca Fernandes (2019 *apud* Garcia; Michels, 2021). Ademais, como afirma Saviani (2013), o reconhecimento da educação como direito impõe ao Estado o dever inalienável de assegurar as condições materiais e institucionais para sua efetivação.

Entretanto, o que se observa é o fortalecimento de perspectivas individualizantes, marcadas pela medicalização, mercantilização e filantropização da educação das pessoas com deficiência, que deslocam a responsabilidade do poder público e fragilizam a construção de uma política educacional verdadeiramente inclusiva. Assim, torna-se imprescindível reafirmar a educação como direito social e dever do Estado, combatendo

práticas que reforçam desigualdades e comprometem o projeto de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

## Referências

- ALVES, S. P. F. **Política de educação especial em tempos de pandemia da COVID-19 (2020)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/16461>. Acesso em: 15 dez. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 dez. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Edição Extra, p. 4, 2 jan. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm). Acesso em: 15 dez. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 4, 9 dez. 2025b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm). Acesso em: 12 dez. 2025.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Altera dispositivos constitucionais referentes à educação e à vinculação de receitas, entre outros. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 12 dez. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 dez. 2025.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara,

2015. (Série legislação; n. 193). Disponível em: <https://www.gov.br/participa-maisbrasil/blob/baixar/32890>. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 27 de junho de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Projetos/Ato\\_2023\\_2026/2024/PL/pl-2614.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm). Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. Senado Federal. Falta conhecimento do eleitor sobre o sistema político, aponta DataSenado. **Senado Notícias**, 17 mar. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/17/falta-conhecimento-do-eleitor-sobre-o-sistema-politico-aponta-datasenado>. Acesso em: 5 jun. 2025.

COSTA, G.; BECHMANN, L. Organização política do Estado brasileiro: uma breve introdução. In: ORLANDO, R. M. (org.). **Desdobramentos da política educacional com enfoque na educação especial**. São Carlos: De Castro/Edesp-UFSCar, 2022.

GARCIA, R. M. C. Educação inclusiva como consenso político nas disputas do campo da educação especial. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 45, e292781, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/VgXQMtT5D9zrGj9rnrkVzzJ/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCsB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155021076005.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

LAFER, C. O significado de república. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 214-224, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2286/1425>. Acesso em: 5 jun. 2025.

LAPLANE, A. L. F. de; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. de C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-59, jul./set. 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/dbf2/6f0e4aa3abd86b3c1308fe1610e724599468.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

MARTINS, A. S. Política educacional e relações de poder: implicações para a educação especial. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 45, e292818, 2025. Dis-

ponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/GnnVynXdG4MRP3BnKsmmdHy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2025.

MOTTA, V. C. da; ANDRADE, M. C. P. de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PIAIA, T. M. **Escola de educação básica na modalidade educação especial: análise da proposta de escolarização**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/14849>. Acesso em: 15 dez. 2025.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: Periódico científico editado pela ANPAE, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 207-221, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/43520>. Acesso em: 12 dez. 2025.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932008000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932008000100002&script=sci_abstract). Acesso em: 29 dez. 2025.

VASQUES, C. K.; ESPÍRITO SANTO, A. M. do; MELETTI, S. M. F. Acesso de estudantes autistas à educação básica no Brasil: uma análise a partir do censo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 24, e1134, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/283975/001217082.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 dez. 2025.



# DIFERENTES E DIFERENÇAS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Vanessa Regina de Oliveira Martins

## Introdução

Falar em diferenças é, sem dúvida, falar da vida e da constituição humana. Somos tecidos por uma coletividade histórica, mas forjados também pelas experiências subjetivas singulares que nos atravessam – efeitos de singularidades. Somos, portanto, diferença. No entanto, a diferença, enquanto condição da existência humana, impõe um imenso desafio às práticas educativas cotidianas e às ações de sala de aula, pois exige do educador a atenção às especificidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Abordar a vida pela ótica da diferença implica compreender que a construção de um ensino de qualidade e equitativo demanda profundas transformações nas práticas educativas, as quais só se realizam de modo efetivo a partir da garantia de políticas públicas e de Projetos Político-Pedagógicos que adotem a diferença como premissa e a igualdade de oportunidades como construção – reconhecendo que os modos de ensinar e de se relacionar precisam ser específicos para cada sujeito em sua diferença.

Assim, o sujeito “diferente” não se restringe ao público da Educação Especial: todos os sujeitos são, em si, produzidos e materializados na e pela diferença. Contudo, a normatividade que rege as práticas educativas e, em grande parte, as políticas públicas opera uma marcação histórica que marginaliza certos corpos e modos de existência – tornando visível e necessário lutar pela Educação Especial enquanto campo de garantia de direitos para aqueles que, por deficiência, raça, etnia ou outros marcadores sociais, foram sistematicamente excluídos.

A defesa do direito à diferença implica também o direito linguístico, social e de acesso pleno aos espaços educativos e aos conteúdos escolares, particularmente para aqueles que historicamente foram marginalizados, minorizados e, conseqüentemente, subalternizados. Nesse sentido, este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre a acessibilidade como direito humano fundamental, analisando a educação pública brasileira a partir do modelo social da deficiência e das políticas de inclusão, com o objetivo de fomentar

uma práxis pedagógica crítica, que valorize o protagonismo das pessoas com deficiência e a construção de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) inclusivos.

O percurso aqui desenvolvido se estruturou em três sessões. Na primeira, *Educação Especial e direitos humanos: bases históricas e o modelo social da deficiência*, analisaremos o percurso histórico da Educação Especial no Brasil e as bases conceituais do modelo social da deficiência, com ênfase em sua relação com os direitos humanos e a acessibilidade. Na segunda seção, *Diferença, Poder e Interseccionalidade: desafios para uma educação inclusiva*, discutiremos as relações de poder, desigualdade e interseccionalidade no contexto educacional, a partir da ontologia do diferente e de uma perspectiva crítica sobre as práticas inclusivas. Por fim, na terceira seção, *Políticas públicas e práticas pedagógicas: caminhos para a inclusão e a diversidade na escola*, investigaremos as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto 6949/2009, visando à elaboração de práticas pedagógicas e de Projetos Político-Pedagógicos que promovam a inclusão e a valorização da diversidade educativa pela afirmação da diferença constitutiva em cada estudante.

Esperamos que este percurso permita ampliar as reflexões sobre as políticas públicas e a garantia do direito de acesso à escola, aos conteúdos escolares e à vida comunitária escolar, reafirmando a educação como direito humano universal.

Propomos uma política educativa que atue a favor da diferença, em suas múltiplas dimensões, e que incorpore a perspectiva interseccional como caminho para a construção de uma escola pública de qualidade e equitativa para todos – em suas diferentes formas de ser, agir e existir.

## **Educação Especial e direitos humanos: bases históricas e o modelo social da deficiência**

Nesta primeira seção, propomos apresentar e analisar o percurso histórico da *Educação Especial (EE)*<sup>1</sup> no Brasil e as bases conceituais que sustentam o modelo social da deficiência, enfatizando suas relações intrínsecas com os direitos humanos e a acessibilidade.

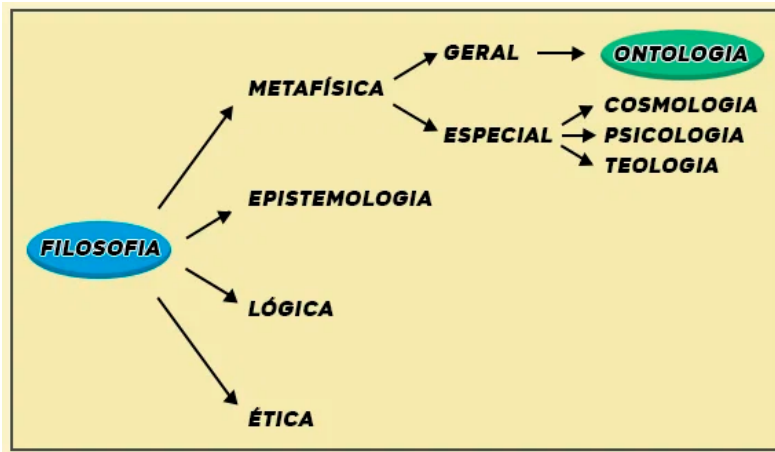
Por que é importante pensar a acessibilidade como um direito social, integrado aos direitos humanos? A resposta a essa questão está intimamente ligada ao conceito social da deficiência, compreendido numa perspectiva ontológica. Pagni e Martins (2019) apontam essa análise a partir da ontologia do *ethos surdo*, destacando a pluralidade de formas de vidas surdas. Entende-se,

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto, utilizarei *Educação Especial* ou a sigla *EE*, ambas em itálico, para marcar a referência a um campo social atravessado por administrações políticas que legitimam formas de governo, especialmente nas conduções político-institucionais relacionadas às práticas educativas destinadas à população que o compõe. Para a compreensão dos conceitos de campo de saber e de condução governamental, adoto a perspectiva teórica de Michel Foucault (1979).

portanto, que a deficiência não é apenas uma condição psíquica, biológica ou funcional, mas a partir e com ela há a produção de uma forma de vida específica, cuja exclusão se origina em práticas sociais moldadas por princípios normativos que marginalizam modos de ser divergentes. Para melhor compreender o que seria uma análise ontológica da deficiência, trago a imagem a seguir para demarcar seu posicionamento nos estudos filosóficos.

Figura 1 – Fluxograma com a representação da ontologia da filosofia.



Fonte: Souza (2026), disponível em <https://www.significados.com.br/ontologia/>.

A partir desse fluxograma, torna-se evidente que a ontologia, enquanto estudo do ser, incorpora as demandas investigativas da filosofia. Assim, pensar a constituição subjetiva do sujeito com deficiência, sob essa perspectiva, configura-se como uma questão eminentemente filosófica. Ignorar as diferenças ontológicas constitutivas do ser, por outro lado, significa sustentar sistemas estruturais de exclusão de determinados grupos populacionais. Se a deficiência produz formas singulares de existência, ela exige mudanças sociais profundas e estruturais.

Nesse sentido, a acessibilidade não pode ser reduzida a simples adaptações de espaços, tempos ou modos de aprendizagem; ela deve ser compreendida como um direito constitutivo dos sujeitos, essencial para a garantia de suas condições fundamentais de existência e, portanto, como um direito humano de base. A concepção de acessibilidade como mera reparação ou suporte de acesso a espaços e modos de vida reforça a ideia de que a pessoa com deficiência deve ser ajustada a um padrão normativo de existência, instrumentalizando as práticas de adequação e subordinando a deficiência a um objetivo de correção, em vez de reconhecê-la como expressão legítima da diversidade ontológica. É preciso pensar o “*além-acessibilidade*”, compreendendo o aces-

so não apenas como direito de chegada a determinados espaços, mas como uma ação de partida, que conforma todo o percurso e implica uma transformação estrutural no trajeto educativo. A acessibilidade, nesse sentido, não se limita a um fim reparador ou adaptativo, mas constitui-se como princípio organizador do próprio processo educativo, orientando práticas, relações e estruturas desde o início (Martins; Lopes, 2024).

A partir dessa abertura, iniciamos esta reflexão pela compreensão da *Educação Especial* como um campo de saber que se consolida no Brasil a partir da década de 1990, mediante práticas discursivas que assumem a inclusão social como princípio ético-político fundamental para o campo educativo. Esse movimento inaugura um novo regime de verdade, no qual emerge a defesa da inserção de sujeitos historicamente segregados da convivência escolar comum, rompendo com a lógica anterior, que mantinha a organização de escolas especiais separadas por tipo de deficiência e excluía muitos indivíduos dos espaços educativos comuns.

É importante apontar que a educação como direito de todos de forma inalienável estava em amplo debate nacional pouco antes de 1990. Essa reflexão e preocupação mundial com os direitos básicos do homem deram origem à *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 e que representa um marco histórico na consolidação dos direitos fundamentais da pessoa humana. Seu impacto no Brasil manifesta-se em diversas dimensões – legais, políticas, sociais e educacionais – e influenciou diretamente a construção da cidadania e a formulação de políticas públicas de inclusão.

Essa nova perspectiva é impulsionada pelos movimentos em defesa da educação para todos, alinhada a uma política mundial voltada à inserção de sujeitos socialmente *minorizados*<sup>2</sup> – entre eles, mulheres, pessoas com deficiência, indivíduos de classes sociais desfavorecidas, imigrantes, entre outros – que historicamente sofreram processos de exclusão dos espaços sociais, inclusive os educativos. Um marco importante desse movimento foi a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, instaurada a partir do congresso realizado em Jomtien, na Tailândia, e da qual o Brasil se tornou signatário (Unesco, 1990).

Quatro anos depois, em 1994, o Brasil reafirma seu compromisso com a inclusão ao se tornar signatário da *Declaração de Salamanca*, documento elaborado durante a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, realizada na Espanha. Essa declaração apresenta diretrizes específicas para a inserção de pessoas com deficiência nos espaços educativos comuns. Desde então, a defesa da inclusão escolar passou a integrar de modo explícito as políticas educacionais brasileiras como princípio ético-

---

2 Os conceitos de minoria, grupos minorizados e minoritários serão abordados na seção seguinte deste capítulo.

co e político fundamental. Na sequência desse debate nacional, e na mesma direção, destaca-se a *Declaração de Guatemala*, referida em contextos de direitos das pessoas com deficiência, que corresponde, na verdade, à *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, adotada em 1999, na cidade da Guatemala, sob a égide da *Organização dos Estados Americanos* (OEA).

**Quadro 1 – Síntese das principais declarações com forte impacto nas políticas inclusivas mundiais.**

| Documento   | Local e ano               | Enfoque principal  | Similaridades   | Distinções   |
|---|---------------------------|--|---|--|
| <b>Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien)</b>   | Jomtien, Tailândia (1990) | Garantia da Educação Básica para todos, especialmente para grupos marginalizados (incluindo pessoas com deficiência).            | Defende a educação como direito humano universal; impulsiona a inclusão educativa.  | Abrangência ampla: trata da educação para todos os grupos sociais vulneráveis, não exclusivamente das pessoas com deficiência.                                   |
| <b>Declaração de Salamanca</b>  | Salamanca, Espanha (1994) | Inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, com foco na inserção de pessoas com deficiência em escolas regulares. | Defende a inclusão como princípio ético e político na educação; reconhece a necessidade de adaptações para a diversidade. | Enfoque específico na inclusão escolar de estudantes com deficiência e necessidades especiais, detalhando princípios e práticas educativas.                      |
| <b>Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Declaração de Guatemala)</b> | Guatemala (1999)          | Garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência em todas as esferas sociais, inclusive a educação.                     | Reafirma a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência; promove ações antidiscriminatórias.                        | Foco jurídico e político nos direitos humanos das pessoas com deficiência de maneira ampla, não apenas na educação, mas também no trabalho, saúde e vida social. |

Fonte: elaboração própria.

Com esse avanço mundial acerca da temática da política inclusiva e com o Brasil como signatário de algumas dessas políticas, em 1996, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já apresentava indicativos da preocupação com a pauta das pessoas com deficiência, reafirmando, assim, o compromisso nacional da educação pública com esse segmento e contribuindo para a consolidação do campo que se denominou Educação Especial.

No entanto, o conceito de *Público da Educação Especial*<sup>3</sup> foi formalmente consolidado apenas em 2008, com a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008b). Antes desse marco, embora a Constituição Federal de 1988 e a própria LDB de 1996 reconhecessem o direito à educação das pessoas com deficiência, inexistia uma definição oficial e clara acerca dos sujeitos que compunham especificamente esse público, sobretudo no âmbito da educação (Brasil, 1988, 1996).

A política de 2008 delineou, de maneira explícita, três grandes grupos que passaram a constituir o público da Educação Especial:

- pessoas com deficiência (física, intelectual, sensorial e múltipla);
- pessoas com transtornos globais do desenvolvimento – atualmente compreendidos como Transtorno do Espectro Autista e condições similares;
- pessoas com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1994, 2008a, 2008b).

Essa definição representou um divisor de águas para o campo, não apenas por organizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como ação prevista para o contraturno escolar, mas também por orientar a formulação de políticas públicas, a formação de docentes, a produção de materiais didáticos específicos, o financiamento de programas destinados a esses sujeitos e o trabalho colaborativo do educador especial junto aos docentes regentes no turno escolar. Trata-se, portanto, de um momento de inflexão que reposiciona a *Educação Especial* no interior da luta mais ampla pelos direitos humanos, reivindicando a acessibilidade – em suas múltiplas dimensões – como condição de possibilidade para uma educação verdadeiramente democrática, equitativa e atenta às singularidades que constituem a experiência humana (Bueno, 2006; Vilaronga; Mendes, 2014).

Antes de avançar para a problematização dos impasses e desafios atuais da política de inclusão – especialmente no que se refere à sua implementação –, apresento a seguir uma síntese de parte da legislação brasileira que consolida a história de luta pela garantia do direito à educação das pessoas que compõem o *Público da Educação Especial*, conforme definido anteriormente.

---

3 Embora os documentos legais utilizem a expressão *público-alvo da Educação Especial*, opto pelo uso do termo *público da Educação Especial*. Essa escolha reflete uma posição político-ideológica que afirma a pauta social da deficiência, em contraposição à objetificação do sujeito com deficiência como mero alvo de correções e de administrações disciplinares voltadas à regulação de seu corpo, a partir de uma perspectiva normativa e hegemônica. O termo *alvo* sugere a ideia de ações destinadas a um fim único, como se os diferentes subgrupos que compõem a Educação Especial compartilhassem uma essência comum e homogênea, apagando as singularidades que constituem suas experiências.

**Quadro 2 – Síntese das principais políticas públicas que subsidiam a educação inclusiva no Brasil e os direitos de acesso e acessibilidade educacionais.**

| <b>Lei/documento</b>  | <b>Ano</b> | <b>Descrição</b>   | <b>Impactos na educação</b>  |
|---|------------|--|--|
| <b>Constituição Federal (Art. 205 e 208)</b>  | 1988       | Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular. | Base para políticas inclusivas e garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE).  |
| <b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394</b>  | 1996       | Estabelece as bases da educação nacional, incluindo a obrigatoriedade de currículos flexíveis e serviços de apoio para estudantes com deficiência.                 | Obriga adaptações curriculares e formação de professores para a educação inclusiva.  |
| <b>Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098)</b>  | 2000       | Estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência.  | Obriga adaptações arquitetônicas, comunicacionais e de mobiliário nas escolas.   |
| <b>Decreto nº 3.956</b>   | 2001       | Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência.                                       | Reforça o combate à discriminação e a promoção da igualdade de acesso à educação e demais direitos para pessoas com deficiência.                     |
| <b>Lei da Libras (Lei nº 10.436)</b>  | 2002       | Reconhece a língua brasileira de sinais como meio de comunicação e expressão.  | Impulsiona a criação de cursos de Libras, contratação de intérpretes e inclusão da Libras no currículo.  |
| <b>Decreto nº 5.626</b>   | 2005       | Regulamenta a Lei da Libras, detalhando obrigações educacionais.   | Torna obrigatórios o ensino da Libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos e a presença de intérpretes em escolas e universidades. |
| <b>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo nº 186 e Decreto nº 6.949)</b>                      | 2008       | Tratado internacional ratificado com status de emenda constitucional que assegura direitos, inclusive educacionais, às pessoas com deficiência.                    | Fortalece o conceito de educação inclusiva como direito e dever do Estado, baseado em igualdade de oportunidades.                                    |
| <b>Lei Berenice Piana – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764)</b> | 2012       | Garante aos autistas os mesmos direitos das pessoas com deficiência, inclusive na educação.  | Assegura matrícula em escolas regulares com recursos de apoio pedagógico e adaptações necessárias.   |

Continua

**Quadro 2 – Síntese das principais políticas públicas que subsidiam a educação inclusiva no Brasil e os direitos de acesso e acessibilidade educacionais.**

|   |      |   |  |
|---|------|---|--|
| <b>Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei nº 13.146)</b> | 2015 | Estabelece a igualdade de condições para o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva em todos os níveis. | Proíbe a cobrança de valores adicionais em escolas particulares, garante recursos de acessibilidade e determina a oferta do AEE. |
| <b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b>                                      | 2017 | Documento normativo que define direitos e objetivos de aprendizagem para todos os alunos.   | Reforça a necessidade de acessibilidade curricular e de práticas pedagógicas inclusivas em todas as etapas da Educação Básica.   |

Fonte: elaboração própria.

Embora a defesa da inclusão seja uma pauta legítima e necessária socialmente, há fortes embates produzidos por perspectivas ideológicas acerca de sua concepção e das perspectivas e práticas que integram seu fazer. Assim, é importante reconhecer que a defesa da inclusão não é isenta de tensões e contradições internas. Por isso, diferentes perspectivas atravessam a constituição da Educação Especial: de um lado, práticas mais clínicas, que abordam a deficiência a partir de parâmetros biomédicos e enfatizam intervenções terapêuticas focadas na condição biológica do sujeito; de outro, a perspectiva social da deficiência, que compreende as limitações vividas pelas pessoas não como atributos individuais, mas como efeitos de barreiras sociais, culturais e arquitetônicas que produzem a exclusão. Nessa abordagem, a deficiência é entendida como uma construção histórica, exigindo a formação crítica de educadores e a transformação dos modos de organização social e educativa. Essa segunda abordagem é a que assumimos aqui.

A perspectiva social da deficiência desloca o problema da deficiência do corpo biológico para as práticas sociais que negam acessibilidade, reconhecimento e participação plena. Assim, a formação de professores e gestores educacionais torna-se indispensável para a superação de paradigmas excludentes e para a construção de uma escola comprometida com o direito à diferença.

Oliver (1990) é um dos maiores defensores do modelo social da deficiência. Ele argumenta que a deficiência não reside no corpo da pessoa, mas nas barreiras sociais que a sociedade cria. Ele introduziu o conceito de “*deficiência social*” para destacar a forma como a sociedade marginaliza e exclui os indivíduos com deficiência.

No Brasil, diversos autores têm avançado o debate do modelo social da deficiência às especificidades locais (Sasaki, 1997; Bueno, 2006; Carvalho, 2010). Alves (2012), em *Modelo social da deficiência: apontamentos teóricos e práticas sociais*, discute os limites e as possibilidades desse modelo em articulação com a agenda dos direitos humanos.

Além disso, Veiga-Neto e Lopes (2011) oferecem uma importante reflexão acerca das políticas inclusivas contemporâneas, compreendendo-as como formas de racionalidade de Estado, alinhadas às lógicas neoliberais de governo. Sob inspiração foucaultiana, os autores alertam para o risco de que a inclusão, ao operar sob uma lógica de normatização, se converta em uma estratégia de gestão da diferença que, paradoxalmente, reproduz a exclusão – fenômeno que nomeiam como in/exclusão. Essa perspectiva permite compreender que a inclusão e a exclusão são processos articulados, produzidos simultaneamente nas práticas de governo que pretendem integrar, mas, ao mesmo tempo, estabelecem limites normativos para a participação.

Veiga-Neto e Lopes (2011), assim como outros autores que articulam os estudos das políticas inclusivas e a filosofia foucaultiana (Martins, 2022; Martins; Lopes, 2024) recorrem à análise de Foucault (1999), no curso *Em defesa da sociedade*, para pensar como o *Racismo de Estado*<sup>4</sup> opera na administração da vida: enquanto algumas formas de existência são protegidas e cuidadas, outras são relegadas à invisibilidade e ao abandono, produzindo mortes lentas ou o desaparecimento simbólico dos corpos considerados desviantes. Essa análise foucaultiana aponta para a necessidade de problematizar as políticas inclusivas não apenas pelos seus objetivos declarados, mas pelas tecnologias de poder que mobilizam.

Além das tensões sobre a forma de narrar a deficiência, a discussão sobre a manutenção ou não das escolas especiais ilustra a complexidade dessas disputas, sendo um desafio particularmente relevante no contexto da educação de sujeitos surdos. Para a comunidade surda, cuja constituição identitária se ancora na experiência compartilhada da língua de sinais – no caso brasileiro, a Libras<sup>5</sup> –, a defesa das escolas bilíngues (Libras/ língua portuguesa) de surdos não se configura como resistência à inclusão em si, mas como reivindicação de uma inclusão que reconheça e valorize a diferença linguística e cultural. Nesse horizonte, o agrupamento escolar de surdos é compreendido como condição necessária para a circulação plena

---

4 *Racismo de Estado* é um conceito foucaultiano que analisa as formas de manifestação do poder, regulamentar e governamental, que gestam e conduzem políticas públicas para a garantia e afirmação de determinadas formas de vida, deixando de produzir políticas para outras, o que favorece a morte e o desaparecimento destas últimas. É, portanto, a ação do Estado “de fazer ‘viver’ e de deixar ‘morrer’” (Foucault, 1979, p. 287, grifos meus). Não é explícita a política de morte e de destruição, tal qual o genocídio, por exemplo, mas estrategicamente há uma microfísica que faz algumas formas de vida avançar e paralisa outras.

5 Utilizarei a expressão língua brasileira de sinais em sua forma completa apenas na primeira menção. A partir deste ponto, recorrerei apenas à sigla Libras para referir-me à língua de sinais utilizada no Brasil.

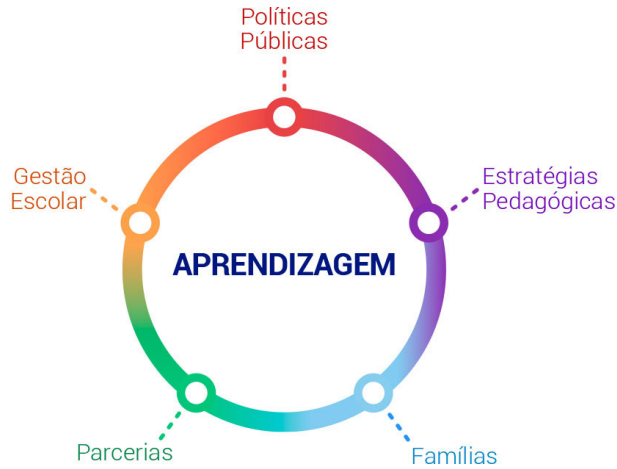
da Libras e para a construção de práticas educativas que se organizem em torno dessa diferença constitutiva, e não a despeito dela.

Diante de perspectivas radicais de inclusão, que priorizam exclusivamente a convivência física em espaços comuns sem questionar os modos de fazer o ensino, as comunidades surdas reivindicam um modelo de inclusão que vá além da mera inserção espacial, assegurando o direito à educação em sua própria língua. Trata-se, portanto, de problematizar a noção de inclusão, compreendendo-a não apenas como convivência escolar, mas como um processo que exige a efetiva garantia dos direitos linguísticos, culturais e identitários dos sujeitos (Campello; Rezende, 2014).

Nesse sentido, para além da inclusão enquanto imperativo de Estado ou diretriz de políticas governamentais, é necessário refletir sobre os processos excludentes que ainda persistem, mesmo em escolas autodeclaradas inclusivas ou alinhadas a políticas públicas de inclusão. Muitas dessas instituições evidenciam, na prática cotidiana, o desconhecimento das especificidades dos estudantes, a falta de formação adequada do corpo docente e discente, além de insuficiências na estrutura física e curricular para a oferta de um ensino que seja equitativo aos estudantes, *Público da Educação Especial*.

Assim, é fundamental chamar a atenção para a inclusão que se concretiza no cotidiano escolar, realizada por sujeitos – professores, gestores e demais membros da comunidade escolar – que, como ato de resistência, se empenham em construir, junto a seus alunos, espaços de acolhimento e de escuta de suas demandas. Nessa direção, trago a imagem a seguir, que sintetiza o princípio da política inclusiva, numa perspectiva em que a produção de aprendizagem é cíclica, dependendo de vários fatores, na adoção de estratégias macro e microinstitucionais, destacando a importância da posição da gestão na consolidação da política inclusiva nas escolas.

Figura 2 – Processos cíclicos para a prática inclusiva.



Fonte: Prefeitura Municipal de Barra de São Francisco (2022), disponível em <https://www.pmbstf.es.gov.br/noticia/ler/2210/dia-de-alinhamento-sobre-a-educacao-especial-e-educacao-inclusiva>.

Salientamos que, para que a inclusão se configure como um movimento efetivo da escola – e não apenas como um discurso desvinculado da prática –, é fundamental que a *gestão escolar*<sup>6</sup> exerça um papel central, incorporando o tema da inclusão no projeto político-pedagógico e promovendo ações formativas e coletivas que favoreçam a criação de um ambiente de abertura, respeito e valorização das diferenças.

Abordaremos as questões da gestão democrática, com ênfase na perspectiva inclusiva, ao longo das demais seções. Ainda assim, já destacamos a importância de a gestão escolar atentar para as pautas contemporâneas que envolvem os direitos humanos, a acessibilidade, as demandas sociais e as ações que promovam o pertencimento de sujeitos pertencentes a grupos minorizados e minoritários. A descrição desses dois grupos será aprofundada na próxima seção.

### Diferença, poder e interseccionalidade: desafios para uma educação inclusiva

Nesta segunda seção, abordamos a análise das relações de poder, desigualdade e interseccionalidade no contexto educacional, a partir da ontologia do diferente e de uma perspectiva crítica sobre as práticas inclusivas.

<sup>6</sup> Sobre gestão escolar e Educação Especial, produzi um e-book que pode auxiliar para um maior adensamento da temática aos interessados no assunto. Link de acesso ao material: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/gestao-educacional.pdf> (Martins, 2023).

Entendendo a deficiência como constitutiva de formas de vida, a partir de uma abordagem filosófica fundamentada na ontologia do diferente, afirmamos a existência de múltiplas formas de ser e existir, em que a deficiência atua diretamente na constituição subjetiva dos sujeitos. Esses sujeitos, no entanto, enfrentam barreiras físicas, psíquicas e atitudinais, socialmente construídas a partir da normatização de um corpo padrão, materializado nas práticas comuns difundidas em diversos espaços e serviços. Quando a humanidade organiza seus modos de relação e instrumentos com base nesse corpo normativo, as barreiras sociais impostas ao *Público da Educação Especial* já estão presentes de antemão nessas práticas sociais. Isso ocorre porque tais sujeitos não integram a base normativa comum. Como aponta Holston (2013), trata-se de sujeitos que precisam exercer uma *cidadania insurgente*.

Mas o que seria essa *cidadania insurgente*? Trata-se de processos sociais coletivos que visam “desestabilizar as opressões por meio da luta” (Assis, 2018, p. 548). Essa perspectiva é fundamental para compreender que “os grandes avanços da cidadania desde a promulgação da Constituição de 1988 não se dissociam das fraturas sociais que fazem do Brasil um dos campeões da desigualdade e da violência urbana” (Holston, 2013, p. 6).

Portanto, a exclusão é um produto social, e os sujeitos podem experienciar diferentes níveis de inserção, a depender dos marcadores de exclusão que carregam – marcadores estes que se acoplam aos seus corpos e modos de vida. Por isso, torna-se fundamental refletir sobre as relações de poder, conforme nos provoca Foucault (1979), ao analisar, em sua microfísica, a forma como as redes de saber e poder circulam e se entrelaçam no tecido social. Além disso, é preciso compreender que as múltiplas identidades são atravessadas por intersecções que podem ampliar ou reduzir os graus de inclusão social, conforme os marcadores presentes em cada sujeito tenham maior ou menor potencial de exclusão.

É a partir dessas articulações entre deficiência e intersecções de marcadores de exclusão – que tornam um corpo mais ou menos vulnerável na escola e socialmente mais ou menos incluído – que iremos desenvolver nossas reflexões nesta seção. A seguir descrevo alguns marcadores de exclusão que podem estar associados às pessoas *Público da Educação Especial* e que raramente atuam isoladamente. Em geral, a exclusão intensifica-se quando há interseccionalidade, ou seja, a sobreposição de dois ou mais desses marcadores em um mesmo sujeito ou grupo.

Quadro 3 – Descrição de marcadores sociais de exclusão.

| Marcador                      | Descrição  |
|-------------------------------|--|
| <b>Gênero</b>                 | Mulheres, pessoas trans e não binárias frequentemente enfrentam desigualdades de acesso e violência.               |
| <b>Raça/etnia</b>             | Pessoas negras, indígenas e de grupos racializados sofrem racismo estrutural e institucional.                      |
| <b>Classe social</b>          | A pobreza e a desigualdade de renda limitam o acesso a serviços básicos, como saúde e educação.                    |
| <b>Deficiência</b>            | Pessoas com deficiência enfrentam barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais.                                |
| <b>Orientação sexual</b>      | Pessoas LGBTQIA+ lidam com discriminação, invisibilidade e violências simbólicas e físicas.                        |
| <b>Religião</b>               | Grupos religiosos minoritários ou estigmatizados podem ser alvo de intolerância e perseguição.                     |
| <b>Territorialidade</b>       | Morar em áreas periféricas, rurais ou favelizadas limita o acesso a serviços e políticas públicas.                 |
| <b>Idade</b>                  | Crianças, adolescentes e idosos enfrentam exclusão em diferentes contextos por sua faixa etária.                   |
| <b>Linguagem e língua</b>     | Falantes de línguas minoritárias, como Libras ou línguas indígenas, encontram barreiras comunicativas e culturais. |
| <b>Nacionalidade/migração</b> | Pessoas refugiadas, imigrantes ou sem documentação formalizada enfrentam xenofobia e restrições legais.            |

Fonte: elaboração própria.

Pensar as ações educativas a partir do reconhecimento do potencial de exclusão vivenciado por pessoas ou grupos atravessados por múltiplos marcadores de interseccionalidade é fundamental para avançarmos nas políticas inclusivas e construirmos uma educação que adote, como premissa, a equidade educativa.

Assis (2018), ao investigar as violências sofridas por mulheres negras no contexto obstétrico, evidencia a existência de restrições e abusos de direitos humanos. A autora destaca a importância de adotar estratégias analíticas que considerem grupos específicos marcados por intersecções, especialmente de gênero e raça, como forma de minimizar os efeitos da exclusão social. Em sua pesquisa, ressalta que

sua contribuição teve por objetivo sugerir formas de entendimento das experiências únicas de mulheres étnica e racialmente identificadas. Alerta que, muitas vezes, tais experiências são suplantadas nos discursos sobre direitos. Assim, propõe que as instituições se envolvam nos esforços de investigação das implicações acerca de gênero, racismo, xenofobia e outras

formas de intolerância que contribuem para uma combinação de abuso de direitos humanos (Assis, 2018, p. 554).

Assim, por interseccionalidade, entende-se:

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Caminhando para o fechamento deste tópico, apresentamos as distinções entre grupos minoritários e minorizados, mais um tema relevante para fundamentar as políticas inclusivas e que deve ser conhecido por gestores de escolas públicas, para o avanço das práticas que se voltam à equidade de ensino, numa política favorável às diferenças.

No e-book intitulado *Diversidades, identidades e direitos humanos*, publicado com o objetivo de contribuir diretamente para a formação de estudantes da Segunda Licenciatura em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, apresento algumas definições sobre os termos “minoria”, “populações minoritárias” e “populações minorizadas”, como forma de introduzir e aprofundar a discussão sobre os direitos humanos. Nesse contexto, destaco um recorte que aborda os processos de minorização de determinados coletivos e as pautas relacionadas aos grupos minoritários, buscando evidenciar as implicações desses processos nas políticas públicas e nas práticas sociais.

Perceba que ser minorizado é diferente de ser parte de um grupo minoritário quantitativamente. No primeiro não está em pauta a quantidade de membros que compõem o grupo, mas sim as práticas de exclusões produzidas socialmente e que suprimem os direitos desses sujeitos, deixando-os à margem das decisões e das políticas públicas afirmativas – com a minorização de um grupo, temos a construção de um coletivo minoritário (quantitativamente ou na relação de poder) que foi minorizado. Essa segregação já coloca em xeque a democracia e cria um problema conceitual à chamada meritocracia, amplamente desejada na atualidade. O fato de haver sujeitos que não participam da vida social, de modo amplo e com equidade social, marca a necessidade de se aumentar a pauta de luta para ações

voltadas ao direito humano coletivo. Alguns autores usam o termo minoria com esse mesmo sentido, para além da quantificação numérica, ou seja, com foco nas posições políticas que narram a congruência de lutas para manutenção de direitos sociais (Martins, 2022, p. 11).

O movimento de minorização é anterior e independente do fato de o coletivo ser, ou não, numericamente minoritário. No entanto, quando práticas de exclusão – simbólicas ou materiais – são aplicadas a um grupo, instauram-se ações que fazem com que esse coletivo se sinta “menor”, no sentido de ser considerado “inferior”. Isso resulta na produção de um grupo politicamente minoritário, que sofreu processos de minorização. Tal grupo pode ser numericamente reduzido em relação à maioria ou, ainda que numeroso, possuir menos inserção política em virtude da força normativa contrária ao seu modo de existência.

Entendemos ainda que os processos de exclusão produzidos pela minorização decorrem em conjunto, articulados a dois campos que envolvem os aspectos econômicos e os aspectos identitários. Dessa forma, a justiça social, segundo Fraser (2022), só se torna efetiva na medida em que há redistribuição econômica e reconhecimento identitário aos grupos sociais que passaram por processos de estigmatização e marginalização.

Compreender esse processo como uma construção histórica, sustentada por relações de força e por um conjunto discursivo que legitima práticas excludentes, é fundamental. Como aponta Foucault (1979, p. 189), as formas de saber circulam socialmente por meio de um “discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra ‘natural’, quer dizer, da norma”. É justamente pela naturalização desses processos que se estruturam os racismos coletivos, os quais moldam uma sociedade baseada em preconceitos de raça, gênero, sexualidade, idade, entre outros.

Naturalizamos práticas racistas, porque, muitas vezes, não sabemos de onde elas vêm, tampouco nos percebemos constituídos por saberes que carregam tais marcas. O racismo, nesse sentido, ultrapassa as pautas étnico-raciais e se inscreve em um sistema mais amplo de exclusão. Por vezes, vemos-nos tomados por uma aparente “excessiva democracia”, que nos impede de perceber tanto as opressões que sofremos quanto aquelas que, inadvertidamente, fazemos o outro sofrer. E é exatamente por estarmos imersos em um sistema estruturado por uma microfísica de verdades que, muitas vezes, não sabemos como lutar – ou sequer contra quem devemos nos opor.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer a importância das pautas de reivindicação de grupos minoritários, especialmente quando organizadas por coletivos que articulam reflexões em torno das identidades. A luta coletiva e as demandas apresentadas por diferentes grupos sociais

são legítimas e necessárias. No entanto, é preciso fazer uma advertência importante ao multiculturalismo: há o risco de enquadrar todos os sujeitos em normas culturais homogêneas, desconsiderando que a diferença é, justamente, aquilo que nos constitui. Ainda que possamos pertencer a grupos que compartilham experiências comuns de exclusão, cada sujeito é atravessado por singularidades que devem ser consideradas como “chaves de leitura” fundamentais.

Sob essa perspectiva, pensar modos educativos que operam com processos de unificação por meio de representações identitárias únicas é um caminho perigoso. Ao uniformizar a diversidade, corre-se o risco de silenciar as multiplicidades e apagar nuances importantes da diferença existente em cada indivíduo.

Apresento, a seguir, um recorte extenso de uma produção de minha autoria que se alinha a essa reflexão. O objetivo é contribuir para o debate sobre políticas públicas e práticas pedagógicas que assumam a inclusão não como assimilação, mas como reconhecimento da diferença como valor constitutivo e norteador da ação educativa.

A identidade é exatamente aquilo que se “é” e pode ser definida por algumas adjetivações: “sou mulher”, “sou mãe”, “sou heterossexual”, “sou brasileira”, “sou professora”, “sou pesquisadora”. Veja que cada qualificação, ou seja, cada afirmação existencial realça uma particularidade daquilo que me constitui. Esse movimento de constante mudança e de sobreposições identitárias faz com que eu seja sempre um sujeito múltiplo. Ou seja, há muitas camadas que nos constroem, que nos constituem, e elas vão fazendo com que em determinados momentos ou em determinados contextos sociais sejamos pessoas diferentes: que atuam em funções sociais distintas. Essa multiplicidade de ações identitárias e subjetivas tem sido a maior crítica aos movimentos identitários que fixam o “ser” pela unidade, ou seja, por uma identidade essencializada. Podemos ter laços comuns entre nós e outros que permeiam grupos sociais em lutas unificadas. Por exemplo, “as mulheres” podem e têm lutas que são mais suas que da população masculina, e isso as aproxima entre si, mas outras composições identitárias “das diferentes mulheres” que somos colocam os funcionamentos vitais de cada uma como muito distintos entre si, pois temos várias formas de ser mulher no mesmo país. Portanto, não é possível pensar na concepção dos estudos com a diferença e manter a hipótese de se ter sujeitos com identidades iguais e com constituições subjetivas idênticas. Podemos ter pautas comuns, como mencionado, que modelam parte de quem somos, mas as múltiplas composições, das variadas outras

camadas e fluxos de desejo que nos formam, fazem com que sejamos todos “diferentes” e, por isso, que sejamos “singularidades”. A singularidade dotada pelas especificidades, ou pela diferença, é aquilo mesmo que opera a constituição identitária multifacetada de cada um de nós (Martins, 2022, p. 17).

Seguimos na próxima seção com algumas considerações acerca dos caminhos da inclusão e da diferença na escola.

### **Políticas públicas e práticas pedagógicas: caminhos para a inclusão e a diversidade na escola**

Esta última seção tem como objetivo apresentar as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), bem como o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, como documentos que têm sido usados para a elaboração de práticas pedagógicas e Projetos Político-Pedagógicos (PPP) que promovam a inclusão e a valorização da diferença.

Para tanto, iniciamos com a apresentação de um estudo de caso, relatado em um artigo que escrevi em coautoria com a Profa. Dra. Cristina Lacerda, docente da Universidade Federal de São Carlos. A exposição do caso tem por finalidade fomentar reflexões sobre a educação inclusiva, a partir da vivência com uma estudante surda da Educação Infantil, possibilitando a articulação dessa experiência com os documentos indicados: a PNEEPEI, que institui a Educação Especial, e o Decreto 6.949/2009, o qual promulgou no Brasil a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Com essa explanação, buscamos também trazer elementos que instiguem a reflexão crítica sobre a política inclusiva, evidenciando a relevância da construção de Projetos Político- Pedagógicos que compreendam a inclusão como fundamento essencial das práticas escolares. Trata-se de pensar o PPP como uma construção coletiva, capaz de viabilizar uma educação não apenas para, mas com todos, em sua complexidade – incluindo, nesse coletivo, os estudantes que não se enquadram nos padrões normativos. Nesse sentido, é fundamental abordar dimensões que reconheçam e valorizem as diferentes formas de educar e de estar no espaço escolar.

Dando início à análise, partimos da descrição de uma cena escolar, extraída do artigo de Martins e Lacerda (2016). As autoras apresentam uma situação vivenciada durante o momento do brincar em uma sala de Educação Infantil composta de crianças surdas e ouvintes. Na ocasião, as crianças participavam de uma atividade de brincadeira livre, podendo escolher

entre diferentes cantinhos: brinquedos de encaixe, brinquedos de faz de conta, espaço teatral, pinturas e colagens, entre outros.

Na turma, havia apenas uma aluna surda. A professora bilíngue atuava com essa estudante, como docente regente, e também interagiu com as demais crianças, cerca de 20 ouvintes, que estavam sob a responsabilidade de outra professora regente, dividindo o mesmo espaço da sala de aula: atuação em codocência. Em determinado momento, a professora bilíngue aproxima-se da aluna surda – filha de pais surdos, com 5 anos de idade à época da publicação – e sugere que ela escolha um dos cantinhos para brincar com os colegas. A aluna T. expressa, em Libras, que brincar com as outras crianças era difícil, pois elas não a compreendiam, e solicita que a professora brinque com ela. As duas iniciam uma brincadeira de faz de conta, envolvendo bonecas, casinha e cozinha.

Enquanto interagem, algumas crianças ouvintes aproximam-se da professora bilíngue, manifestando interesse em brincar com T., e solicitam o auxílio da educadora para que possa mediar a comunicação entre elas. A partir dessa cena contextualizada, trago o recorte completo para análise e reflexão.

**Figura 3** – Quadro recortado da pesquisa de Martins e Lacerda (2016), referente a uma cena presenciada em uma escola municipal com proposta bilíngue para surdos.

**Quadro 1.** Cena escolar do brincar: diálogos sobre o cotidiano.

---

Quando o brincar se efetiva apenas por meio da animalização do outro

---

Professora bilíngue (sinalizando): *Sim, mas veja na sala quantas crianças tem, você não quer brincar com elas?*

T. (aluna surda sinalizando): *Não dá! Essa brincadeira não dá. Elas não entendem. Se brincar na balança dá, no parque também, mas aqui na sala não dá. Elas mudam de ideia e eu explico, explico como devemos brincar, mas não dá certo. Melhor com você que sabe brincar desse jeito.*

Aluna ouvinte se aproxima da professora bilíngue e da T.

E. (aluna ouvinte fala oralmente): *Tia Vanessa, fala para a T. que queremos brincar com ela.*

Professora bilíngue (responde em português): *Vou sinalizar para ela.*

Faz a tradução para T.

T. (aluna surda sinaliza). *Do que vamos brincar?*

Professora bilíngue faz a tradução para E.

E. (aluna ouvinte fala oralmente): *De casinha. Pode ser?*

Professora bilíngue faz a tradução entre as crianças.

T. (aluna surda sinaliza). *Sim, pode sim.*

E. (aluna ouvinte fala oralmente): *Então ela a T. pode ser o nosso cachorro? Porque eu sou a mamãe e ela o papai e assim conseguimos brincar com ela junto?*

Professora bilíngue faz a tradução entre as crianças.

T. (aluna surda sinaliza): *sim.*

Iniciam a brincadeira, nesse momento paira um sentimento imenso de dor, constrangimento e tristeza ao vermos os limites do brincar pela barreira linguística, bem como a animalização atribuída a T.

---

**Fonte:** Martins e Lacerda (2016, p. 171), disponível em <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/3277/2286>.

Esse é apenas um de muitos exemplos que poderíamos trazer sobre como a in(ex)clusão se manifesta no cotidiano escolar (Veiga-Neto; Lopes, 2011). Trata-se de uma presença física do sujeito diferente que, no entanto, é restringida por barreiras – nesse caso, a barreira linguística. Na cena relatada, observamos a sobreposição de diversos marcadores de exclusão em um mesmo sujeito: uma criança, considerada deficiente, e com uma diferença linguística que a afasta das possibilidades de interação plena com o grupo. Essa condição impõe a ela demandas muito específicas, distintas tanto da população geral quanto de outras pessoas com deficiência que compartilham o mesmo código linguístico.

É justamente nesse ponto que, estrategicamente, adotar a diferença, na constituição subjetiva, como ponto de partida nos permitiria sustentar a defesa de salas específicas para crianças surdas, ou mesmo a proposição de agrupamentos que oportunizem a convivência com outros surdos no mesmo espaço escolar, possibilitando que as atividades interativas sejam de fato partilhadas por todos, de maneira equânime.

Mais do que oferecer aulas de Libras para as crianças ouvintes e lhes ensinar vocabulário isolado, a aluna T. necessita de colegas com fluência na língua de sinais, com os quais possa estabelecer trocas simbólicas significativas. Só assim o uso pleno da língua será possível, permitindo que o lúdico e o simbolismo do brincar ultrapassem o plano das ações concretas e se constituam como experiências de imaginação e partilha real no contexto escolar.

A forma como a aluna T. é tratada no momento da brincadeira revela um processo sutil de *animalização* – uma metáfora que Martins e Lacerda (2016) utilizam para evidenciar a objetificação da diferença no espaço escolar. Não se trata de uma ação intencionalmente excludente por parte das outras crianças, mas sim do reflexo de uma ausência de partilha simbólica, de uma ausência de linguagem em comum. A falta de um código linguístico compartilhado fragiliza a construção de interações equitativas e compromete o pleno uso dos espaços escolares por essa aluna – nesse caso, o espaço simbólico e social do brincar. Presentifica-se a in(ex)clusão (Veiga-Neto; Lopes, 2011) produzida também nas políticas inclusivas, quando adotadas de modo frágil ou a partir de padrões normativos comuns, nesse caso, o modo de educação de pessoas ouvintes aplicado às pessoas surdas.

Conforme Maura Lopes, ao se olhar com mais rigor sociológico, filosófico e político para a exclusão é difícil sustentar o crescente número de tipos humanos nomeados como sendo “realmente” excluídos. O uso alargado da palavra permite a qualquer um que vive diferentes circunstâncias sociais, econômicas, etárias, etno-raciais [sic], de gênero, de aprendizagem etc. se colocar numa posição de excluído. Além disso, o uso

alargado não consegue estabelecer a sempre necessária diferenciação entre as várias categorias excluídas; resulta daí que todos são colocados indistintamente sob um mesmo guarda-chuva e submetidos aos mesmos processos includentes. Assim, por exemplo, é bastante comum que a escola adote o mesmo processo de inclusão, quer se trate de uma criança autista, quer se trate de um jovem surdo, quer se trate de um adulto cego etc. O uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução “de todos” num mesmo espaço físico (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 129-130).

Ampliar a lente para as especificidades de grupos e comunidades vulnerabilizados por práticas sociais excludentes exige reconhecer que políticas pautadas na igualdade, embora bem-intencionadas, mas seguindo paradigmas padronizados, podem paradoxalmente produzir exclusões, justamente por não conseguirem contemplar as singularidades dos sujeitos. É nesse tensionamento que emergem inquietações fundamentais: De que modo essas questões se articulam com os direitos humanos? O que o gestor escolar tem a ver com isso? E, mais ainda, como o Projeto Político-Pedagógico pode favorecer deslocamentos significativos frente a práticas que historicamente têm reforçado a exclusão?

É precisamente aqui que nossa reflexão adquire maior potência, ao destacar que pequenas ações, muitas vezes invisíveis, podem ser compreendidas como movimentos políticos de resistência capazes de provocar mudanças – ainda que sutis – no cotidiano escolar. Tais práticas, quando comprometidas com a ética do acolhimento, podem ser decisivas para transformar a experiência escolar de muitos alunos e atuar diretamente em processos que promovem políticas de direitos, valorizando as diferenças humanas.

O primeiro passo é promover, no interior da comunidade escolar, a compreensão de que a inclusão é um problema coletivo, não individual, e que as práticas de exclusão são, frequentemente, reproduzidas em nossos gestos cotidianos, em nossas reações, na forma como interpretamos e lidamos com a diferença.

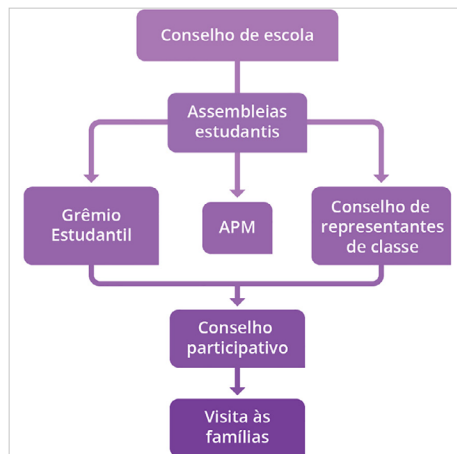
É fundamental, contudo, reconhecer que não existem fórmulas ou soluções universais para os desafios que surgem, pois os sujeitos são múltiplos, complexos e singulares. O que se impõe, então, é a disposição para acolher o inesperado e exercitar uma escuta atenta às reações/resistências e necessidades dos alunos. Essas ações (reações e resistências) de nossos estudantes podem se tornar verdadeiras *chaves de leitura*, orientando-nos na reconstrução de caminhos, na revisão de práticas pedagógicas, na for-

mulação de adequações curriculares e na invenção de novas estratégias que dialoguem com as singularidades de quem está conosco na escola.

Embora a gestão pedagógica, na figura da coordenação escolar, tenha uma maior atuação na construção e proposição do PPP, este deve ser um documento coletivo e apontar as perspectivas assumidas na escola acerca das concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Nele, certamente aparecem as perspectivas de trabalho, incluindo o modo de atuação na Educação Especial e a política escolar de acolhida de seu público, bem como as concepções adotadas para a educação inclusiva.

A gestão escolar pode propor espaço formativo contínuo que traga esclarecimentos de demandas que possam surgir ao longo do processo educativo. Nesse sentido, afirma-se que uma gestão democrática está sempre comprometida com o coletivo e promove mudanças a partir de pautas comuns: planeja, orienta, acolhe, repensa e propõe ações coletivas que reforcem a política inclusiva, por mais desafiadora que seja. A seguir, trago uma imagem que apresenta os espaços coletivos de deliberação em que a gestão pode avançar nas discussões coletivas da política pública inclusiva, permitindo manifestações democráticas acerca dos modos de produção das práticas inclusivas.

Figura 4 – Recorte de imagem da produção de Martins (2023, p. 15) sobre os espaços de deliberações das escolas públicas.



Fonte: Martins (2023, p. 15), disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/gestao-educacional.pdf>.

Para auxiliar na formação acerca dos direitos educacionais do *Público da Educação Especial*, vale a pena destacar dois documentos balizadores das práticas escolares voltadas à educação inclusiva: a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 (Brasil, 2008a, 2008b). Esses acordos trazem elementos significativos que reforçam os direitos das pessoas com deficiência. O Brasil incorporou esses instrumentos ao seu ordenamento jurídico com *status* de emenda constitucional, conforme o §3º do artigo 5º da Constituição Federal.

A PNEEPEI, instituída em 2008, continua sendo o principal marco orientador das ações educacionais voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil. Nos últimos anos, o governo vem ampliando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes em escolas comuns, além de investir na formação de educadores.

#### Quadro 4 – Principais elementos abordados na PNEEPEI (Brasil, 2008b).

- 1. Educação como direito universal:** a política afirma que todos os alunos devem ter acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino.
- 2. Atendimento Educacional Especializado (AEE):** oferecido de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.
- 3. Ambiente escolar inclusivo:** promoção de um ambiente acolhedor que valorize as diferenças individuais e assegure a acessibilidade plena aos estudantes.
- 4. Formação de professores:** investimento na formação inicial e continuada de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão.
- 5. Participação da família e da comunidade:** envolvimento ativo das famílias no processo educacional dos estudantes com necessidades especiais.
- 6. Educação bilíngue para surdos:** reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, promovendo o ensino bilíngue para estudantes surdos.
- 7. Valorização da diversidade cultural:** a política reconhece a especificidade da educação escolar indígena e quilombola, promovendo a diversidade étnica, cultural e linguística desses povos.
- 8. Acessibilidade:** garantia de acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Fonte: elaboração própria.

No quadro a seguir, destacam-se os principais compromissos assumidos pelo Brasil com a promulgação do Decreto 6.949/2009 (Brasil, 2009), com base na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2008a).

### Quadro 5 – Principais compromissos assumidos.

- **Acessibilidade:** garantir às pessoas com deficiência acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.
- **Educação inclusiva:** assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo da vida, de forma que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.
- **Direito ao trabalho:** promover oportunidades de trabalho e emprego para pessoas com deficiência em ambientes de trabalho abertos, inclusivos e acessíveis, em igualdade de condições com as demais pessoas.
- **Saúde e reabilitação:** assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso a serviços de saúde de qualidade, incluindo serviços de reabilitação, sem discriminação.
- **Participação na vida política e pública:** garantir que as pessoas com deficiência possam participar efetivamente e plenamente na vida política e pública, em igualdade de condições com as demais pessoas, incluindo o direito e a oportunidade de votar e ser eleito.

Fonte: elaboração própria.

A promulgação da convenção representou um marco na promoção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, estabelecendo diretrizes para políticas públicas e ações que visam à inclusão e à igualdade de oportunidades.

Uma gestão pública democrática é aquela que está atenta aos princípios destacados por esses dois documentos e que promove ações cotidianas que se alinhem às demandas de estudantes *Público da Educação Especial* para a promoção de uma escola que está preocupada em ser inclusiva, atendendo às especificidades e às demandas individuais de cada estudante.

#### Considerações finais

O tema “Diferentes e diferenças na escola pública brasileira: Projeto Político-Pedagógico” convida-nos a uma reflexão crítica e cotidiana sobre os desafios e as possibilidades de construção de um cenário educativo comprometido com a inclusão por meio da equidade. É por meio de práticas diárias e de processos formativos coletivos que se consolidam caminhos para uma escola que reconhece e valoriza a diferença como constitutiva de cada sujeito.

Ao longo das três seções, buscamos aprofundar essa discussão. Na primeira seção – **Educação Especial e direitos humanos: bases históricas e o modelo social da deficiência**, revisamos o percurso histórico da Educação Especial no Brasil e debatemos as bases conceituais do modelo social da deficiência, com destaque para sua articulação com os direitos humanos e a acessibilidade.

Na segunda seção – **Diferença, poder e interseccionalidade: desafios para uma educação inclusiva**, abordamos as relações de poder, desigualdade e interseccionalidade no contexto educacional, a partir da ontologia do diferente e de uma perspectiva crítica sobre as práticas inclusivas.

Já na terceira seção – **Políticas públicas e práticas pedagógicas: caminhos para a inclusão e a diversidade na escola**, discutimos os direitos coletivos do público da Educação Especial, com base nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto 6.949/2009, com o objetivo de subsidiar a elaboração de práticas pedagógicas e de projetos político-pedagógicos que promovam, de fato, a inclusão e a valorização da diversidade educacional.

Reforçamos, ainda, o papel central da gestão escolar nesse processo. Uma gestão democrática e pública deve estar atenta aos princípios da educação inclusiva, promovendo espaços de escuta ativa das pessoas com deficiência e assegurando sua participação nos processos decisórios da escola, por meio dos diferentes conselhos e instâncias colegiadas. É nas ações concretas, cotidianas e sensíveis às singularidades dos estudantes público-alvo da educação especial que se constrói uma política inclusiva real, comprometida com o direito à educação de todos e todas.

## Referências

ALVES, L. M. B. Modelo social da deficiência: apontamentos teóricos e práticas sociais. In: MELLO, A. C. (org.). **Educação inclusiva: políticas públicas e práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2012. p. 53-74.

ASSIS, J. F. de. Interseccionalidade, racismo institucional e direitos humanos: compreensões à violência obstétrica. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 547-565, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/JfVQpC8kyzshYtTxMVbL5VP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm). Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação

contra as Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 9 out. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28. 23 dez. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 20 dez. 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BUENO, J. G. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2017.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRASER, N. **Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”**. Tradução de Célia Cardim. São Paulo: Boitempo, 2022.

HOLSTON, J. **Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MARTINS, V. R. de O. **Diversidades, identidades e direitos humanos**. São Carlos: Edesp-UFSCar, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacaoespecial/diversidades.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MARTINS, V. R. de O. **Gestão educacional: estruturação das ações administrativas e pedagógicas em educação especial**. São Carlos: Edesp-UFSCar, 2023. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/>

colecões/segunda-licenciatura-em-educacaoespecial/gestao-educacional.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

MARTINS, V. R. de O.; LACERDA, C. B. F. de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277>. Acesso em: 1 maio 2025.

MARTINS, V. R. de O.; LOPES, M. C. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410710>. Acesso em: 28 abr. 2025.

OLIVER, M. **The politics of disablement: a sociological approach**. Nova Iorque: St. Martin's Press, 1990.

OEA - Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. de O. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e88, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38222>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DE SÃO FRANCISCO. Dia de Alinhamento sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva. **Portal da Prefeitura**, 15 mar. 2022. Disponível em: <https://www.pmbsf.es.gov.br/noticia/ler/2210/dia-de-alinhamento-sobre-a-educacao-especial-e-educacao-inclusiva>. Acesso em: 26 mar. 2026.

SASSAKI, K. R. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, T. Ontologia. **Significados**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ontologia/>. Acesso em: 25 mar. 2026.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao->

mundial-sobre-educacao-para-todos-conferenciade-jomtien-1990. Acesso em: 25 mar. 2024.

UNESCO. **Marco de Ação de Dakar: Educação para Todos – Cumprindo Nossos Compromissos Coletivos.** Conferência Mundial de Educação para Todos, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Paris: Unesco, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **verve:** revista semestral autogestionária do Nu-Sol, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/14886>. Acesso em: 29 abr. 2025.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, p. 139-151, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2025.

# FORMAÇÃO HUMANA E PRÁXIS PEDAGÓGICA: PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Débora Dainez  
Luciana Cristina Salvatti Coutinho

## Introdução

O propósito do presente capítulo é apoiar os estudos referentes às concepções da educação da pessoa com deficiência, produzidas ao longo da história educacional brasileira, com ancoragem na Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano e da Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se, assim, de subsidiar uma reflexão crítica sobre aspectos que envolvem o processo de escolarização da pessoa com deficiência, examinando elementos da história e da política, a fim de defender uma formação emancipada, plena de sentido humano, para todas as pessoas.

Dessa forma, na direção de focalizar a relação entre educação, sociedade e desenvolvimento humano, em um primeiro bloco de discussão, com base nos estudos de Jannuzzi (2004, 2006), situaremos as concepções sobre a educação da pessoa com deficiência produzidas historicamente e suas implicações educacionais. Num segundo momento, discorreremos sobre a concepção dialética de deficiência a partir da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo considerando os escritos de Lev S. Vigotski. E, por fim, no terceiro bloco, discutiremos os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, sua perspectiva histórico-filosófica e político-social, assim como destacaremos suas principais contribuições para a Educação Especial.

## Sobre as concepções de educação da pessoa com deficiência: em busca de uma perspectiva crítica e emancipatória

É importante considerar que a educação das pessoas com deficiência se constituiu no Brasil de forma separada da educação oferecida à população em geral, criando uma rede paralela e segregada de ensino (Jannuzzi, 2006; Jannuzzi, Caiado, 2013). Isso se deu pelo entendimento de que essa população precisaria receber um atendimento especializado devido à especificidade orgânica apresentada.

As instituições especializadas privado-filantrópicas passam a existir diante de um cenário marcado pela ausência de políticas públicas que garantissem o acesso das pessoas com deficiência às escolas comuns de ensino. Historicamente, no que tange à Educação Especial, o Estado fomentou a iniciativa privada, ancorando a criação e a expansão de instituições privado-filantrópicas. De acordo com Laplane, Caiado e Kassar (2016), desde a origem da Educação Especial brasileira, o Estado estabeleceu parcerias junto a essas instituições com repasse de recursos públicos.

Convivemos hoje com a forte presença da filantropia e do assistencialismo na educação das pessoas com deficiência. Com isso, as políticas de Educação Especial têm sido formuladas em um território de disputas e embates sobre o lugar de atendimento educacional das pessoas com deficiência e seu financiamento (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019).

Segundo Bueno (2004), as pessoas com deficiência são identificadas a partir de características intrínsecas que se diferem da maioria da população e, por isso, necessitam de processos especiais de educação. Dessa forma, o modelo de atendimento para os alunos com deficiência é orientado por determinada concepção de deficiência, em que operam os pressupostos da impossibilidade de educar, da incapacidade de aprender e da necessidade de um atendimento especializado.

Associada à questão da filantropia que se apresenta na gênese da Educação Especial brasileira, a concepção de deficiência baseada no modelo médico se manifesta nas políticas públicas educacionais. Subentende-se, a partir dessa perspectiva, que o insucesso acadêmico do estudante está relacionado à condição de deficiência.

Jannuzzi (2004, 2006) tematiza as concepções de educação da pessoa com deficiência que procuram orientar as práticas educacionais desde a época colonial até o início do século XXI. De acordo com a autora, a história da Educação Especial no Brasil é fortemente marcada pelas vertentes médica e psicológica, que se respaldam na dicotomia entre normal e patológico, compreendendo que as dificuldades encontradas na vida se centram nas manifestações biológicas da deficiência. A deficiência é, assim, compreendida como um fenômeno biológico que gera uma desvantagem natural. Em outros termos, é percebida como um comprometimento orgânico que tende a incapacitar a pessoa de desempenhar determinadas funções sociais. Sob esse prisma, a deficiência pertence ao domínio do corpo, caracterizando-se como uma restrição individual. Essa compreensão justifica ações no sentido de intervir no comprometimento físico, sensorial ou intelectual, criando espaços exclusivos para o Atendimento Educacional Especializado.

Ao ter em vista a difusão da Teoria do Capital Humano no Brasil, sobretudo a partir da década de 1960, em contexto de ditadura militar,

Jannuzzi (2004) ressalta os efeitos do tecnicismo na Educação Especial. A lógica da eficiência pautada nas forças produtivas do mercado orientadas para a obtenção do lucro, que assegura a educação como uma forma de investimento e tipifica o sujeito produtivo como não deficiente, e a desintegração do trabalho intelectual e manual, que “excluem a face do trabalho como expressão da existência humana” (Jannuzzi, 2004, p. 14), permeiam a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que foi o primeiro órgão do setor da Educação Especial. A visão utilitarista e centrada na redução de recursos financeiros incide, assim, fortemente na educação da pessoa com deficiência.

No curso desse processo histórico, o princípio de normalização/integração emerge no sentido de proporcionar formas educacionais de adaptação das pessoas com deficiência às condições sociais vigentes. Não se tratava de extinguir os serviços de Educação Especial existentes nas instituições especializadas privado-filantrópicas, mas de proporcionar a inserção da criança com deficiência na escola da rede regular, com Atendimento Educacional Especializado. Segundo Jannuzzi (2004, 2006), aqui reside o germe da proposta de inclusão escolar que se endossa no Brasil, prevendo a reestruturação do sistema comum de ensino.

No paradigma da educação inclusiva, priorizam-se as metodologias e técnicas de ensino para promoção da acessibilidade escolar. A ênfase deixa de ser o impedimento orgânico, a incapacidade da pessoa e passa a ser o contexto educativo e social (Caiado, 2009). O modelo social baseia-se na premissa de que a deficiência resulta das barreiras atitudinais e ambientais, que impedem a participação da pessoa com deficiência na sociedade de forma equitativa.

Todavia, conforme analisado por Caiado, Berribille e Saraiva (2013), o modelo social, ao avançar na compreensão de que a condição de deficiência está ligada às formas de organização e representação social, tende a desconsiderar que as relações sociais refletem as relações econômicas e políticas de uma sociedade desigual.

Kuhnen (2017), ao focalizar a concepção de deficiência e os fundamentos que embasam as políticas públicas de Educação Especial para os alunos do Ensino Fundamental, no período de 1973 a 2016, destaca a manutenção de uma perspectiva tecnicista e funcionalista. Em suas reflexões, constata que a dicotomia entre normal e patológico permanece no ideário da proposta de inclusão, não havendo uma mudança da racionalidade hegemônica da concepção de deficiência. Com novas nuances, o normal e o patológico passam a ser definidos em termos de diferença e diversidade. O direcionamento político é retirar barreiras para ajustar a pessoa com deficiência ao mercado de trabalho.

No enfrentamento de projetos políticos que visam a conservação de uma sociedade excludente e opressiva, Jannuzzi (2006) defende uma perspectiva crítica de Educação Especial, baseada no marxismo, que compreende a educação como parte da organização social. A autora destaca as ideias de Dermeval Saviani, sendo a educação entendida como mediação, ou seja, momento intermediário no seio da prática social global com vistas a processos de transformação no sentido da construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Saviani, 2014). A partir desse prisma teórico-metodológico, a Educação Especial é abordada na esfera da educação geral, em que pese o seu caráter emancipatório.

Essa concepção, portanto, transcende a conceituação de deficiência atrelada ao reconhecimento de barreiras sociais. Nas palavras de Jannuzzi (2004, p. 22), “a modificação desejada, reivindicada, não é só da escola ou do sistema de ensino, mas sobretudo da organização social injusta”. Isso implica um posicionamento político potencializador de uma educação humanizadora pautada na socialização do conhecimento acumulado historicamente, que eleve as formas de pensamento e permita ao educando conhecer a realidade e atuar coletivamente no processo histórico-social. Implica, igualmente, compreender o ser humano não como um dado da realidade, como um ser empírico e estático, mas, antes, como um ser concreto, resultado de múltiplas determinações histórico-sociais e ético-políticas em constante movimento (Saviani, 2013). Em síntese, a natureza humana não é dada ao homem a priori, mas é produzida histórica e culturalmente sob a base da natureza biofísica, aproximando-se da teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano.

### A concepção de deficiência na teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano

A partir dos estudos de Lev S. Vigotski, com ancoragem no materialismo histórico-dialético, podemos compreender a gênese social dos processos psíquicos especificamente humanos, ressaltando as condições concretas de desenvolvimento humano e a elaboração histórica da consciência. Nessa perspectiva, a vida humana (individual e coletiva) é uma produção social gerada a partir das bases materiais e das relações sociais.

Logo, “é a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta do ser humano” (Vigotski, 1995, p. 89). Isso significa dizer que a condição biológica por si só não explica o surgimento da consciência nas condições humanas. Dialeticamente, a própria natureza gera transformações que possibilitam a emergência da atividade humana intencional e colaborativa. O ser humano, que é parte da natureza, por meio do trabalho social, age sobre ela e produz suas próprias

condições de existência, constituindo-se como ser social e histórico nesse processo. A natureza orgânico-biológica se entretetece, dessa maneira, ao desenvolvimento histórico-cultural.

Com efeito, Vigotski (1995) discute que, com a produção de instrumentos técnicos para transformar a natureza em cultura, o ser humano, nos processos de interação e de atividades laborais, produz signos, ou melhor, instrumentos técnico-semióticos (Pino, 2000) para a organização da sociedade e orientação do pensamento e da ação humana. Nesse sentido, as formas culturais de conduta modificam a atividade das funções psíquicas, abrindo novas possibilidades no processo de humanização.

Nas investigações de Vigotski (1995, 1997) sobre o desenvolvimento humano, ressaltam-se os seus estudos sobre a condição de deficiência e o seu compromisso com a educação. Os estudos da deficiência fazem parte do projeto teórico-metodológico de desenvolvimento humano. Nesse campo teórico, a deficiência é entendida como condição humana, síntese das múltiplas determinações sociais, biológicas, culturais, ideológicas, políticas e econômicas.

Logo, não se trata de focalizar o déficit, mas a relação da pessoa com o meio social, na direção de compreender em que condições e com que bases e pressupostos o meio social tem sido organizado. Isso implica refletir sobre os modos como a deficiência é significada em um contexto social desigual, que priva processos de desenvolvimento na sua variabilidade.

A depender das condições concretas da relação da pessoa com o meio social, a deficiência pode se configurar como lócus de impedimento ou lócus de criação de canais de desenvolvimento cultural, de novas condições para ampliar e favorecer processos de humanização emancipadores. Ressalta-se, assim, a natureza dinâmica e dialética da deficiência, afetada pelas relações e mediações sociais, podendo ser suplantada pelos processos educacionais (Dainez, 2017; Souza, Dainez, 2022).

Ao explorar a educação como processo humanizador, Vigotski (1997) argumenta que as leis gerais do desenvolvimento seguem os mesmos princípios e objetivos para todos. O que muda no caso da educação das crianças com deficiência são os meios/mediadores culturais para atingir os objetivos pedagógicos. Dessa forma, faz-se importante considerar as especificidades educacionais de forma a promover o acesso ao conhecimento escolar, ampliando os processos de desenvolvimento cultural dos estudantes com deficiência (Dainez, Smolka, 2019).

Nesse modo de compreender a relação entre deficiência, educação e desenvolvimento humano reside o investimento na educação escolar pública, acessível e de qualidade social a todas as pessoas, em que a educação escolar é entendida, portanto, como uma prática social mediadora no

seio da prática social global, pressuposto no qual se ancora a Pedagogia Histórico-Crítica.

### Fundamentos e contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Especial

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica fundamentada filosófica e politicamente no marxismo, sendo formulada originalmente por Dermeval Saviani, no Brasil, desde a década de 1970, ganhando contornos mais orgânicos na década de 1980, no bojo do processo de redemocratização do país, após 21 anos de ditadura.

Os escritos que marcam o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica foram reunidos na forma de livro, destacando-se duas obras: *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*, publicada em 1983, e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, cuja primeira edição é datada de 1991. Nessas referências matriciais, Saviani inaugura a formulação dessa teoria pedagógica, apresentando a concepção filosófica, política e metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica.

Em princípio, dado o fundamento epistemológico ancorado no marxismo, Dermeval Saviani chegou a pensar em denominar essa teoria pedagógica de Pedagogia Dialética, mudando posteriormente essa denominação: “a pedagogia histórico-crítica pode ser considerada sinônimo de pedagogia dialética [mas] a partir de 1984 dei preferência à denominação pedagogia histórico-crítica, pois o outro termo – pedagogia dialética – vinha revelando-se um tanto genérico e passível de diferentes interpretações” (Saviani, 2008, p. 75).

Com isso, Saviani (2007) afirma que se trata de construir uma teoria pedagógica inspirada na concepção dialética na vertente marxista em consonância “com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (Saviani, 2007, p. 420).

Ao tratar da dialética como princípio estruturante da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2014, p. 27) distingue “a dialética como expressão do próprio movimento da realidade e a dialética como lógica, isto é, como forma de pensar e como método de conhecimento”.

Como lógica, Marx, em conjunto com Engels, em *A Ideologia Alemã*, partindo da forma de pensar a dialética por Hegel, mas identificando a limitação idealista hegeliana, empreendeu uma interpretação materialista do pensamento de Hegel, afirmando que não era a consciência dos seres humanos que determinava sua existência, mas, ao contrário, eram as condições reais, materiais de vida social humana que determinavam a forma de perceber o mundo. Trata-se, assim, como sintetiza Saviani (2014, p. 28),

de “indivíduos reais produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens”.

Do ponto de vista da lógica da elaboração do pensamento, o movimento parte do concreto e, pela mediação do abstrato, chega ao concreto pensado, ou seja, é o processo por meio do qual o ser humano, sob a forma de conhecimento, expressa, no pensamento, as leis e conteúdos da realidade, isso porque a própria concretude histórica é regida pela dialética, pelo movimento, pela relação contraditória dos aspectos e momentos que constituem a história da humanidade.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica é considerada uma teoria crítica da educação, de forma a apresentar uma determinada visão sobre a relação entre educação e sociedade a partir do prisma dos condicionantes sociais, uma relação de ação recíproca entre as condições sociais de formação e desenvolvimento humano e as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais da totalidade da vida.

Esse critério de criticidade ganha lugar de destaque na teoria pedagógica formulada por Saviani, a tal ponto que se constitui como modo pelo qual ele classificou as teorias educacionais e pedagógicas na história da educação brasileira: teorias não críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas (Saviani, 1983, 2007). Desse modo,

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de “teorias não-críticas” já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, vale dizer, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas” (Saviani, 1983, p. 9).

Do ponto de vista ético-político, a Pedagogia Histórico-Crítica defende veementemente uma educação pública, gratuita, laica, socialmente referenciada e para todas as pessoas, objetivando o pleno desenvolvimento humano com vistas à construção de um mundo socialmente justo e igualitário. Esse posicionamento definido de forma objetiva expressa o lugar que ocupa essa pedagogia, considerando a luta de classes própria da sociedade organizada sob a ótica do Capital, em defesa dos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Trata-se, assim, de uma teoria pedagógica que busca se converter em arma teórica e metodológica nas mãos dos trabalhadores da educação, a fim de promover uma educação crítica comprometida

com a transformação da sociedade da exploração e miséria humana, na qual imperam relações sociais desiguais, individualistas e competitivas, e, ao mesmo tempo, que busca caminhar na construção de alternativas possíveis ancoradas em relações sociais mais igualitárias, solidárias e colaborativas (Saviani; Duarte, 2012).

Considerando os fundamentos filosóficos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica, importava elaborar um método pedagógico que superasse, por incorporação, os métodos tradicionais (centrados no conteúdo, no ensino e no professor, secundarizando a aprendizagem, a didática e os alunos) e escolanovista (centrado nas metodologias, no aluno e na aprendizagem, em que o ensino, o professor e os conhecimentos acumulados pela humanidade passam a ocupar papel secundário). O método da Pedagogia Histórico-Crítica, assim,

parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condições para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2007, p. 421).

A inspiração epistemológica para a elaboração desse método da Pedagogia Histórico-Crítica foi o texto *O método da economia política*, de Marx, para o qual o processo de conhecimento compreende um movimento que “parte da sincrese (a visão caótica do todo) e chega, pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações), que constitui o próprio método dialético” (Saviani, 2017, p. 714-715).

Com base nesse método pedagógico, ao professor cabe a organização do trabalho educativo, buscando selecionar os recursos e conteúdos necessários para que cada indivíduo singular se aproprie dos saberes sistematizados nas Ciências, nas Artes, na Filosofia, tornando-se seres humanos contemporâneos, ricos de determinações culturais resultantes da história da humanidade. Nesse caminho, os professores precisam fazer um movimento descendente, visto que partem (ou deveriam partir) de uma visão mais elaborada e coesa da realidade, em direção aos educandos, que possuem uma percepção limitada, sincrética e caótica da realidade vivida, buscando, assim, ascender as próprias consciências a um patamar mais elevado.

A Pedagogia Histórico-Crítica posiciona-se de forma intransigente a qualquer tipo de discriminação, exclusão ou segregação social, tampouco coaduna uma perspectiva de integração social mascarada de inclusão, mas que, efetivamente, mantém grupos socialmente sub-representados em condição subalterna. Ao contrário, os trabalhadores da educação que se orientam pedagogicamente por essa concepção crítica se alinham à defesa intransigente do direito à educação a todas as pessoas, indiscriminadamente, e, portanto, à necessidade de socialização dos saberes sistematizados produzidos pelos seres humanos ao longo de sua história.

Nesse sentido, a organização do trabalho educativo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica implica, de um lado, identificação e seleção dos saberes sistematizados nas Ciências, Artes e Filosofia necessários para que os seres humanos se tornem humanos do seu tempo e contexto histórico e, de outro lado e concomitantemente, nas formas mais adequadas por meio das quais seja possível converter os saberes objetivos em saberes escolares a fim de que sejam passíveis de compreensão e internalização pelos sujeitos, incorporando-se no seu ser, constituindo-se como uma segunda natureza.

A partir desse prisma epistemológico, a apropriação da cultura ocorre mediante processo educacional, e a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos é o eixo central de todas as atividades realizadas no contexto escolar e possibilitadas por meio do ensino sistematizado (Silva, 2014). Dessa maneira, ao destacarmos a função social da escola, apontamos para a possibilidade de constituição de uma práxis educacional transformadora em defesa do direito à escolarização da pessoa com deficiência.

### Considerações finais

Diante do exposto, entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural são instrumentos teórico-metodológicos potentes na construção de propostas educativas alternativas que objetivem a humanização de todos os seres humanos, incluindo as pessoas com deficiência, e proporcionem, ao mesmo tempo, a emancipação dos seres humanos de toda e qualquer forma de exploração e discriminação.

A partir desses aportes, considera-se que é por meio da organização coletiva da vida na escola que os alunos com deficiência poderão fazer parte da vida social comum. Para tanto, é preciso que a organização do trabalho educativo tenha como diretriz a formação integral, em que se apresente uma educação significativa, participativa, criadora e transformadora, de maneira a considerar os modos singulares de constituição do humano, as variantes qualitativas dos processos de desenvolvimento humano.

## Referências

- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.
- CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127407005.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2026.
- CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, K. R. M. (org.). **Trajéorias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 17-34.
- DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, Santiago de Chile, v. 26, n. 2, p. 1-10, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-05812017000200151](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812017000200151). Acesso em: 31 mar. 2026.
- DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfqk3cBv47szKzLpdJWD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2026.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- JANNUZZI, G. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em: 31 mar. 2026.
- JANNUZZI, G. M.; CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/>. Acesso em: 31 mar. 2026.
- KUHNEN, R. T. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-334, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zy6xH5wSzJDtVkJHF7BKtQYt/>. Acesso em: 31 mar. 2026.
- LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na educação especial: tendência atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. Disponível em: <https://>

[www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497). Acesso em: 31 mar. 2026.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/>. Acesso em: 31 mar. 2026.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interfaces, Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 21, n. 62, p. 711-725, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/tPJYjtq6473tpSkqTQkNZWm/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2026.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 31 mar. 2026.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, R. H. R. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a Educação Especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 58, p. 78-89, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640380/7939>. Acesso em: 31 mar. 2026.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Defectologia e educação escolar: implicações no campo dos direitos humanos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116863, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4hWG3gSsrzKdpwN3PmgZLbS/>. Acesso em: 31 mar. 2026.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN>. Acesso em: 31 mar. 2026.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique.**  
Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos de Defectología.**  
Madrid: Visor, 1997.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Gustavo Martins Piccolo

Este capítulo destaca o contexto de ações e relações que confluíram para a construção do conceito de inclusão e da materialização de políticas públicas as quais servem como guia e bússola para as ações educacionais do tempo presente. Este texto versará também sobre os desafios da formação docente na perspectiva alavancada pelos princípios inclusivos. Trata-se de texto que busca aprofundar conceitos da Educação Especial, intuindo contribuir para o melhor atendimento dos estudantes nas redes de educação de nosso país.

## Introdução

Versar sobre o processo de formação docente costumeiramente envolve sentimentos dos mais variados, acerca de uma categoria central na construção de uma sociedade mais justa, acessível e igualitária, na medida em que sabemos de antemão que as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente nem sempre (ou quase nunca) se mostram as ideais. Quando direcionamos o já complexo tema da formação docente para o campo da Educação Especial, uma fenda ainda mais profunda parece se abrir, uma vez que certamente essa é uma das áreas que mais inquietam e tiram o sono dos professores e professoras de nosso país. Seja por despreparo, preconceito, receio ou mesmo insegurança, é fato quase que incontestado que o público-alvo da Educação Especial (PAEE) parece adicionar mais desafios à tarefa já complexa do fazer docente. Mas será que tal receio tem razão de ser? Como amainar essa reação?

Estas são algumas das principais questões que este texto buscará trabalhar ao longo de suas linhas, sabendo-se desde já que nosso intuito não está em resolver uma problemática sumamente complexa, e, sim, fornecer contributos para que possamos tornar a vivência com essa temática mais leve e enriquecedora. Nesse sentido, é importante destacar que há muitas ações incríveis sendo desenvolvidas nas escolas de nosso tão extenso e desigual país, as quais são desconhecidas e passam despercebidas do campo visual de boa parte dos docentes.

Aliás, este é um dos elementos que precisamos enfatizar a todo momento: existe muita prática efetivamente inclusiva e acessível ocorrendo em nosso país. Falta ao sistema educacional brasileiro organizar tais experiências exitosas para que elas sejam de conhecimento dos docentes que atuam nas mais variadas redes. Tal demanda responderia, inclusive, a questionamentos nos processos de formação que, invariavelmente, colocam em suspensão a aplicabilidade de determinado conhecimento na prática. É preciso tornar explícita a existência de práticas transformadoras das realidades dos estudantes, das escolas e da comunidade em geral. Esse fato, inclusive, cooperaria para a construção de uma identidade positiva da função docente, fato fundamental para o fortalecimento das gramáticas de reconhecimento social.

Dito isso, passemos a desenvolver os conteúdos por nós anunciados.

### **Polêmicas sobre a ideia de inclusão: quando aparência e essência não coincidem**

A história política ensina-nos que os direitos humanos estão em constante processo de transformação, compreendendo progressos e regressos civilizatórios. Por denotarem produtos de conquistas humanas, não há linearidade ou evolucionismo nesse campo em permanente disputa, e, por isso, a consecução de um dado direito como princípio operativo das interações sociais requer vigilância constante, em especial quando materializa anseios de grupos não hegemônicos.

Por mais que se avenge o fato de que alguns direitos não se consubstanciam no terreno da prática, posto permanecerem distantes das relações cotidianas em termos de aplicabilidade, tal ocorrência não os secundariza em termos de importância histórica. Como pontua Bobbio (2001), a existência do direito traz consigo o corolário do dever; logo, direta ou indiretamente, impacta no lineamento de políticas públicas e na própria maneira pela qual a sociedade visualiza dado fenômeno ou relação. Não por acaso, inúmeros direitos conquistados por grupamentos minoritários sofrem constantes ataques pelos setores hegemônicos, cuja razão de ser reside na desestruturção das possibilidades de esses coletivos participarem paritariamente em sociedade. Nesse afã, borram-se as linhas normativas sobre as quais se compuseram textos afirmativos, como se estes portassem privilégios, e não a garantia de universalidade e igualdade. Como consequência, temos presenciado, contemporaneamente, o questionamento diuturno de políticas integrativas em um movimento regressivo, o qual busca proteger interesses e estreitar as possibilidades de ocupação de variadas geografias sociais.

É sob esse escrutínio que devemos tomar em consideração a suspeição do direito à inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, postulado tornado angular na confecção de uma sociedade

mais justa e acessível, mas que tem sido contestado como representativo de uma política que materializaria o fracasso em seus objetivos inicialmente previstos.

Isso posto, mostra-se como cardeal frisar que inexitem situações em que um educando não se beneficia quando incluído em escolas regulares. Se ele não se beneficia é porque não está incluído. Inclusão é paridade de participação e denota um movimento orgânico de censura e contestação a toda e qualquer exclusão formal ou tácita, assim como à inclusão de algo ou alguém aquém de iguais termos ou oportunidades. No universo escolar, dado princípio arvora-se na conjunção de acesso e permanência em determinada instituição vinculada à apropriação dos saberes acumulados pelo gênero humano. A abertura dos muros escolares a todos é parte fundamental desse processo, mas está longe de sintetizar a totalidade do desejado quanto ao princípio propalado.

Nesse sentido, a lógica da inclusão escolar se estabelece para além dos estudantes que apresentem alguma deficiência, versando sobre todos. Em um país cravejado pela insígnia da desigualdade e que, até poucas décadas atrás, via o espaço escolar como ocupado quase exclusivamente por grupos hegemônicos da população, a ideia de inclusão abrigou desde o princípio a entrada, nesses espaços, de negros, pobres, mulheres, de pessoas com deficiência, dos indígenas, enfim, daqueles que nada possuíam além da permissão, quando muito, de vender sua força de trabalho.

Por conseguinte, o público da inclusão é cada um dos brasileiros e brasileiras nos mais diversos espaços e contextos sociais. Logo, o entendimento dessa coletividade como se estivesse subsumida às pessoas com deficiência denota uma cicatriz feita estigma decorrente do fato de elas terem sido as últimas a adentrarem as salas de aula regulares, composto que repercute tacitamente até os dias atuais com expressões tais como: alunos da inclusão, incluídos, entre outras. Em tal universo interativo foi a última impressão aquela que ficou gravada na memória das relações escolares. Daí, a associação equivocada das pessoas com deficiência como resumindo a totalidade dos sujeitos afetados pelas políticas inclusivas educacionais, elemento que não se sustenta quando referendada a empiria dos fatos.

Ainda que nossas escolas e salas de aula regulares estejam reobertas por tais contradições, perfaz-se como incontestemente uma visível mudança na maneira pela qual tais geografias têm se comportado em relação à diferença expressa pela deficiência. É inegável a existência de avanços históricos na ocupação dos espaços escolares regulares pelas pessoas com deficiência desde a promulgação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nominamos tal ato por ocupação, por entendermos que se trata de uma conquista histórica fermentada pelo aparecimento dos movimentos sociais ativistas de

pessoas com deficiência mediante intensas lutas, e não um derivativo dádivo dos grupos hegemônicos.

O apoderamento espacial de que aqui falamos não se trata de palavrório politicamente correto, podendo ser conferido a partir de dados oficiais da educação nacional. Ao acessarmos as Estatísticas da Educação Básica do Brasil (Inep, 2008, 2009, 2021), percebemos o quanto a presença de alunos e alunas com deficiência se tornou uma constante nas escolas regulares.

Em 2008 (Inep, 2009), o Brasil tinha 695.699 estudantes vinculados à Educação Especial. Destes, 375.775 estavam matriculados em classes comuns, e 319.924 em classes exclusivas ou especiais. Nesse momento, cabe abrir um parênteses e destacar que, pela primeira vez em nossa história, o número de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns (375.775 – 54%) superou aquele das classes especiais (319.924 – 46%), dado que pincela o impacto basilar da nova Política de Educação Especial, posto que o Censo Educacional de 2007 (Inep, 2008) destacava que, entre os 654.606 estudantes com deficiência matriculados nos diversos níveis de educação, 306.136 (46,8%) estavam matriculados em classes regulares e 348.470 (53,2%) em classes especiais. Tal transição deve, sim, ser comemorada como sintomática da mudança de relação operada pelas escolas no tocante ao fenômeno da deficiência. Entretanto, essa mudança se agudizaria ainda mais.

Um dado que desperta interesse no Censo Educacional de 2020 (Inep, 2021) em relação ao de 2008, quando observado sob a perspectiva da Educação Especial, diz respeito à preponderância massiva das matrículas de estudantes com deficiência em classes regulares (1.152.875) se comparadas às classes especiais (156.025), já que 88,08% dos estudantes com deficiência em 2020 estavam matriculados na rede regular de ensino, o que é absolutamente significativo e sintetiza o crescimento de um projeto social inclusivo.

Isso posto, resta como inegável que as pessoas com deficiência passaram a se fazer presentes nos espaços escolares regulares, ocupação que tem o condão de reestruturar a totalidade dos componentes de reconhecimento dessa geografia social, uma vez que, no caso da pessoa com deficiência, sua presença jamais passa despercebida, dada a referida experiência ser vista como a sinédoque das condições extranormativas a partir da modernidade. Para nos valer de uma alegoria de Murphy (1987), a deficiência é a mais visível de todas as invisibilidades sociais.

A presença das pessoas com deficiência nos espaços escolares regulares, por esse ângulo, não pode ser entendida como algo trivial, pois exerce impacto na transformação das interações sociais manifestas nesse universo e transborda seus efeitos para outros contextos. Nesse diapasão, recobra sentido a afirmação de Abberley (1987) ao destacar a convivência

com pessoas com deficiência como mecanismo cardeal na melhoria de entendimento sobre o fenômeno.

Para além dos ganhos atitudinais que auxiliam no combate ao preconceito e às discriminações diversas, podemos asseverar uma série de outros importantes elementos que a presença de pessoas com deficiência traz à coletividade escolar, os quais abrangem desde necessárias transformações estruturais até modificações didáticas que podem beneficiar a todos quando pensadas em termos de Desenho Universal da Aprendizagem. Como exemplo, podemos citar a construção de maquetes de relevo, as quais potencializam a apropriação de conhecimentos tanto de conceitos de relevo como de espacialidade não apenas para estudantes com deficiência visual, mas, sim, a todos os alunos que apresentem dificuldades no entendimento dessas características, por vezes demasiado abstratas, tal qual pontuam Almeida *et al.* (2020).

Ora, não fosse a presença de estudantes com deficiência em salas de aula regulares, muito possivelmente tais elementos não se desenvolveriam com a velocidade que temos visto. Este seguramente é um dos elementos mais perversos que a história de exclusão e discriminação, representada no período de institucionalização, trouxe à sociedade como um todo, pois, para além de margear a pessoa com deficiência ao interdito, impedindo que participasse da vida social, e estreitar suas potencialidades de desenvolvimento (arquitetada socialmente), atravancou concomitantemente ao coletivo geral as vantagens possibilitadas pela convivência com a alteridade expressa pela deficiência, uma experiência que desestabiliza noções estáveis de acomodação. A diferença expressa pela deficiência engenha o pensar em ferramentas, mecanismos e artifícios pelos quais podemos transformar a natureza e as relações comunicativas de forma a alargar as possibilidades de justiça social; por isso, trata-se de uma experiência inovadora e profundamente revolucionária.

Não por acaso, inúmeros estudos têm demonstrado os aspectos positivos que a presença de estudantes com deficiência gera em toda a coletividade escolar, dentre os quais cabe citar os trabalhos de Mantoan (2014), Salend e Garrick-Duhaney (1999), Villa e Thousand (2005) e Katz e Mirenda (2002). Nesse sentido, urge pensarmos a Educação Inclusiva a partir de um compromisso pela aprendizagem, posto ser fantasioso vislumbrar qualquer forma de inclusão social em um contexto letrado cravejado de inovações tecnológicas, sem a apropriação desses saberes. Se incluir é paridade em participar, por óbvio ela denota no universo escolar a apropriação do currículo projetado mediante conteúdos programáticos.

Esse compromisso educacional envolve a ressignificação do próprio entendimento da categoria deficiência, de forma a promover sua desvin-

culação a supostos derivados do campo de atuação unicamente médico, assim como o ajuste de um novo desafio nacional em termos de políticas públicas, que coloquem como primeira necessidade o trato com o conhecimento e envidem todos os esforços e transformações necessárias para sua apropriação por todos os estudantes.

Nesse intento, para além de ressignificar o fenômeno da deficiência, tarefa da mais relevante importância, é fundamental nos escorarmos na proposição da inclusão como um princípio ontológico, e não como um binômio espacial, a qual manifesta um direito derivado de longas lutas perpetradas no terreno social, logo, não permanente e carecendo de vigilância diuturna para que permaneça em riste e norteie a construção de políticas públicas progressistas preocupadas com a redução de desigualdades sociais.

### A definição de deficiência importa?

Sabemos de antemão que a forma pela qual nominamos e interpretamos dado fenômeno exerce interferência decisória nas interações edificadas sobre ele. As lutas no campo dos significados jamais deixam de produzir impactos na construção de sentidos, devendo ser consideradas fragmentos ativos na composição do mundo. Ressignificar a interpretação do mundo é parte componente de sua transformação, e, por isso, tal questão é tornada angular pelos movimentos sociais de pessoas com deficiência desde a década de 60 do findado século XX, mediante luta contra toda e qualquer forma de definição que despersonalize seus sujeitos. Mas, afinal, o que significa deficiência?

A resposta a essa pergunta não costuma ser das mais fáceis e comporta entendimentos variados. Se a deficiência enquanto conceito vinculado à reunião de impedimentos físicos, sensoriais, cognitivos e psicológicos somente se materializou efetivamente entre os séculos XVII e XVIII e esteve originariamente vinculada a uma suposta inaptidão ao desempenho eficiente das atividades laborais, é inegável, tal qual retratou Groce (1999), que a existência de impedimentos fez parte da história dos povos desde sempre. Inexistem sociedades humanas que não possuam um complexo sistema de crenças e práticas relativas à deficiência. Toda e qualquer sociedade constrói explicações sobre as razões pelas quais alguns indivíduos são considerados deficientes e outros não, assim como conferem destaque à maneira que estes devem ser tratados, incluindo a definição de funções apropriadas e quais direitos e responsabilidades são asseverados ou negados.

A busca de uma definição uniforme e universal sobre o significado de deficiência se encontra fadada ao fracasso, pois cada sociedade e cultura a define com sua lente projetiva. Todavia, na modernidade, que buscou desencantar o mundo medieval ao considerar seus preceitos como falsos

e irracionais, observamos em termos de tendência uma tentativa em redefinir dada situação a partir de um conjunto de generalizações referendadas pelos saberes médicos. Desde então, a deficiência é propagandeada em antítese ao conceito de norma, e suas intervenções projetadas no sentido de recuperação da função ou condição perdida, aquilo que classicamente foi chamado por normalização. Sob essa ótica, a deficiência emergiu como produto de um desajuste pessoal. Eis as condições características do que se estabeleceu configurar como modelo individual de deficiência.

Em que pesem os múltiplos entendimentos e vértices que abrangem a questão da deficiência, é patente, como pontua o Relatório Mundial sobre a Deficiência (WHO, 2011) que as pessoas em todo o mundo, no mais das vezes, convivem com alguma forma de deficiência, as quais, em comparação com qualquer outro grupo minoritário, apresentam as piores perspectivas em saúde, menor participação econômica, baixos índices de escolaridade e elevadas taxas de pobreza. As explicações para tais ocorrências devem ser buscadas não em desígnios naturais ou supostas limitações funcionais, e, sim, na presença de barreiras que obstaculizam o acesso a direitos tidos como fundamentais e componentes do ser social.

Uma dessas barreiras reside na educação de má qualidade, cuja existência é perceptível pela configuração de um currículo distinto e diminuído destinado às pessoas com deficiência se comparado ao dos outros estudantes, condição que atravança suas possibilidades de desenvolvimento e inviabiliza a assunção de funções basilares na sociedade. Tal suposto está escorado em uma interpretação de deficiência como déficit, que, embora contestada em diversos campos, ainda parece grassar como perspectiva dominante no universo escolar.

Todavia, é evidente que a compreensão do conceito de deficiência tem se transformado substancialmente desde a década de 70 do século XX. Metamorfoses revolucionárias em medicina e tecnologia permitiram aos profissionais da saúde compreender e tratar as pessoas com deficiência de maneira inimaginável há bem pouco tempo. Entretanto, em nosso entender, a modificação mais substancial quanto ao entendimento da deficiência se quedou fora das arenas dos serviços clínicos e esteve vinculada à evidenciação de que a vida das pessoas com deficiência se mostrava mais limitada por ditames sociais, culturais, atitudinais, educacionais e econômicos do que propriamente por impedimentos físicos, sensoriais, psicológicos ou intelectuais.

Rompe-se, assim, a ideia universal da deficiência e com ela o entendimento da limitação como condição intrínseca ao fenômeno. Sob esta batuta, a relação causa-efeito expressa no vértice impedimento/deficiência deixa de ser entendida como sinonímica. Como apontam Scheer e Groce (1988), atributos humanos valorizados e desvalorizados configuram-se no

imaginário coletivo a partir das qualidades que são definidas como importantes por cada sociedade em particular.

Por conseguinte, não é verdadeiro que um impedimento irá conduzir obrigatoriamente a uma concomitante exclusão correlata a seu campo de inferência. A equação métrica que compõe essa partitura não é uníssona e comporta variações em decorrência das compensações originadas dessa relação, assim como da valoração de destacados atributos pela sociedade. Não restam dúvidas de que as distintas maneiras pela qual uma dada coletividade se relaciona com a deficiência estão associadas tanto pela característica e extensão do impedimento como pela interpretação social da deficiência, cuja gramática interfere na expectativa do local ocupado pela pessoa com deficiência na sociedade e, inclusive, na disposição em aportar recursos para esses sujeitos no que tange a cuidados clínicos e de reabilitação, suportes e apoio escolar, edificação de infraestruturas acessíveis e até a criação de mecanismos legais antidiscriminatórios.

Objetar-se-á que tal torção ocorre mais no campo teórico e não abrange as esferas consuetudinárias pelas quais as pessoas se relacionam e continuam a entender a deficiência como derivativa de ordem médica, e não como um produto da história. Contudo, essa afirmação mostra-se de-veras frágil, uma vez que as definições médicas sobre deficiência exclusivamente clínicas e laboratoriais não resistem a empiria dos fatos e podem ser desfraldadas sem grandes esforços.

Apenas para nos valermos de um exemplo conhecido, temos que, em 1973, a American Psychiatric Association (APA) entendeu por bem abandonar o entendimento da homossexualidade como transtorno psiquiátrico, retirando-o de seu conhecido Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM (Silverstein, 2009). Desde então, a homossexualidade passou do campo das incorreções etiológicas às pradarias das diferenças humanas. Algo análogo ocorrera no mesmo ano quando a American Association on Mental Disability desconsiderou a categoria retardo mental limítrofe de seu sistema de classificação de capacidade intelectual; com isso, a fronteira de divisa do diagnóstico de retardo mental foi de um patamar de QI de 85 para 70, e, por um golpe de caneta, milhares de pessoas com deficiência retornaram à normalidade em um repente (Bray, 2003). Tais elementos destacam como as definições médicas também são, por excelência, históricas e estruturadas a partir de interferências que fogem a seu escopo analítico. São derivativos políticos e não neutros.

Expostas tais relações, resta evidente que a deficiência é produto da sociedade e somente assim pode ser compreendida. Mais que uma coisa, a deficiência é uma ideia que se transmuta a partir de dadas condições históricas, as quais são dinâmicas, contingentes e afetadas por compostos externos que flutuam ao longo do tempo; por consequente, a descrição ob-

jetivista impetrada pelas lentes da medicina não se mostra a única maneira de compreendê-la, pois é estática e configurada a partir de um absoluto que somente existe no terreno das abstrações.

Apoderando-se dessas contradições e impulsionados por conquistas ativistas, os Estudos da Deficiência (*Disability Studies*) tomaram a deficiência como uma forma de opressão social tecida a partir da construção de barreiras que atravancavam a plena participação social e se estabeleciam para além e paralelamente a impedimentos de ordem biológica. Para Abberley (1987), afirmar que as pessoas com deficiência são oprimidas envolve a explicação de alguns elementos. Em um nível empírico, significa argumentar que as pessoas com deficiência podem ser consideradas como um grupo cujos membros estão em uma posição inferior a outros membros da sociedade, porque são pessoas com deficiência. Envolve também afirmar que essas desvantagens estão dialeticamente relacionadas a um conjunto de ideologias que justificam e perpetuam essa situação, forjando um composto que não é natural, tampouco inevitável.

A distinção exposta produziu efeito direto em termos de políticas públicas e funcionou como um rastilho de pólvora na implosão de ideias preconcebidas da deficiência como tragédia pessoal. Seu impacto foi massivo, extenso e contribuiu para a configuração de marcos que questionaram a discriminação institucional manifesta contra pessoas com deficiência. Quão reconfortante, nas palavras de Oliver (1990), não se mostrou o entendimento das limitações e dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência como produtos derivados de uma sociedade injusta, e não de falhas individuais ou limites subjetivos. Ademais, quão transformador não foi o impacto da tese de que muitas restrições experimentadas pelas pessoas com deficiência poderiam deixar de existir a partir de uma transformação radical da sociedade em todas as suas dimensões. Os impactos psicológicos, estéticos e políticos dessa tomada de posição são por demais evidentes ao demarcar fissuras em uma estrutura que parecia compacta.

A diferenciação estabelecida entre impedimento e deficiência, cuja consecução se arquitetou de maneira inaudita a partir da oposição contrastiva entre natureza e cultura, delineada pelo pensamento de Lévi-Strauss (1982), não tardou a ser contestada por entender que ela obnubilava o corpo enquanto agência na produção da deficiência, o que acabava por secundarizar condições reais, como dor e limitações, as quais não poderiam ser explicadas somente pelo prisma da produção social, raciocínio expresso em sua forma mais incisiva por Shakespeare e Watson (2001). Todavia, como Thomas (2004) aponta, este foi um pequeno preço a ser pago pelos Estudos da Deficiência no longo caminho quanto ao questionamento de opressões engendradas no sentido de naturalizar assimetrias e estreitar possibilidades de participação social.

O cardeal desafio aventado pela conjunção dessas posições reside em escrutinar as privações sociais experimentadas por pessoas com deficiência como produtos de barreiras ambientais, físicas, políticas, econômicas e culturais, sem desconsiderar o caráter intrínseco de alguns impedimentos que repercutem tanto no que diz respeito à restrição de atividades quanto no acesso a oportunidades, mesmo quando todos os esforços são envidados para a construção de um contexto mais acessível. Essa é a complexa tarefa que nos circunda, a citar, evidenciar o social sem tomá-lo como uma estrutura em oposição ao biológico, mesmo porque as mencionadas esferas, ainda que independentes, se relacionam de maneira contínua e exercem interferência uma sobre a outra, inclusive na própria configuração de deficiência.

Todas essas questões apontam para a necessidade de pensarmos nas necessárias transformações espaciais, atitudinais, pedagógicas e comunicativas como fundamentais para a participação das pessoas com deficiência em sociedade. Destaca-se também o caráter premente de lutarmos contra um regime de assimetrias e opressões que produz, como efeito perverso, o capacitismo, tido como disposição social na criação de um sistema generalizado de discriminação e exclusão que oprime as pessoas com impedimentos físicos, sensoriais, psicológicos ou cognitivos, tarefa cardeal aos estudos sociais e aos sistemas educacionais que objetivam a ideação de uma sociedade justa, solidária e acessível.

Para tanto, como primeiro elemento, destacamos a necessidade de se transfigurar institucionalmente o entendimento da deficiência nas escolas sob outras bases que não somente aquelas derivadas do campo médico, objetivando romper com noções estreitas de normalidade, desafiar estereótipos e preconceitos e fornecer representações alternativas das pessoas com deficiência como sujeitos que aprendem. E, em segundo lugar, asseveramos o caráter imprescindível de partirmos do suposto de que uma sociedade justa e inclusiva pressupõe como elemento angular que a transformação dos espaços, das interações e das práticas pedagógicas suplante o desejo pela transferência dos corpos tidos como desviantes.

### **Ressignificando a deficiência: encontros entre Educação Especial e educação regular**

Se considerarmos que, desde o século XVII e, mais solidamente, a partir do século XVIII, as sociedades têm, geralmente, interpretado a diferença como desvio e destinado a tais sujeitos espaços apartados com vistas a uma pretendida normalização configurada na busca ao corpo idêntico, é esperado que renunciadas características normativas perpassem a formação das políticas públicas destinadas aos grupos assim definidos.

Por conseguinte, não é de se estranhar que ao longo de sua história o campo da Educação Especial, influenciado sobremaneira pela preponderância dos saberes médicos e experimentais, tenha se quedado como um espaço paralelo em relação à educação regular e desvinculado de sua composição ordinária curricular, visto que dirigido a um corpo tido como diferente. De acordo com Ferreira (1995), a Educação Especial consolidou-se como campo epistemológico a partir do entendimento da deficiência como condição pré-estabelecida intrínseca a uma dada corporeidade, que necessitava ser reparada para que seus sujeitos pudessem participar da vida em sociedade, mostrando-se como nítido o papel desempenhado pela ideia de normalização na confecção da disciplina em si.

Nesse ínterim, o próprio processo de formação do professor de Educação Especial acabou por refletir aludidas contradições, ao aparentar se constituir como um espaço reservado àqueles que objetivavam trabalhar apenas com estudantes com deficiência; em outros termos, um espaço de projeções clínicas descoladas das ideias pedagógicas comprometidas com a transformação da sociedade, pois vinculado a supostos funcionalistas de que o reparar precedia o educar, constituinte que denota o ponto fulcral das práticas que tem como télos o ajustamento social.

O apartar pedagógico atinente à gênese e ao desenvolvimento do campo da Educação Especial fez com que este, embora teoricamente situado em um similar plano geral de atuação, não dialogasse de maneira direta com a educação regular, conservando, tal qual retas paralelas, uma distância que obstaculizava seu cruzamento. Referida característica está diretamente relacionada à preponderância que o saber médico desempenhou na configuração de citada área e evidencia a cicatriz derivada do entendimento da deficiência como déficit oriundo de ausência, perda ou limitação funcional-corpórea/cognitiva, entendimento que exerce impacto de grande monta até os tempos atuais.

Ainda que essa definição de deficiência essencialmente biológica se mostre falsa sob qualquer hipótese analisada, pois incompleta e parca, seu efeito perfaz-se abrangente dado o entendimento hegemônico nos espaços escolares e no próprio saber popular, os quais cotidianamente visualizam na deficiência a expressão sinonímica da ausência de algum órgão ou função. E, como nos lembra William Thomas (1970, p. 245, tradução nossa), “se as pessoas definem certas situações como reais, elas são reais em suas consequências”. Nesse sentido, a interpretação da deficiência a partir de parâmetros eminentemente biológicos acarreta, no campo escolar, práticas e ações que acabam por transmutar os supostos clínicos ao ambiente escolar. Sobre esse entendimento se situa a raiz constitutiva da distância projetada entre Educação Especial e educação regular, daí a necessidade de sua superação se entendermos, tal qual Ferreira (1995) prenunciou, que

o grande desafio da Educação Especial é que o especial não se distancie da educação, uma vez que a Educação Especial é, antes de tudo, educação.

Aludido entendimento não nega a especificidade da Educação Especial e as necessidades muitas vezes exclusivas de seus sujeitos, que demandam adequações e apoios curriculares diversos, mas pressupõe como ponto de partida que seu adjetivo (especial) somente possa se fazer como conceito quando remetido ao substantivo (educação). A distinção espelhada no campo da Educação Especial em relação à educação regular reflete, de certa forma, as dissonâncias na própria forma de se encarar a deficiência, sendo este o problema central de seu desencontro.

Como aponta Oliver (1990), se a deficiência é vista como uma tragédia derivada da ausência de alguma função biológica, a intervenção destinada a esses sujeitos concentra-se quase única e exclusivamente na tentativa de correção dessa função para posterior reinserção social, desencadeando processos de transferência dessa corporalidade em desvio até sua normalização. O foco do ato em si atrela-se à mudança do sujeito em termos funcionais. Já, alternativamente, se a deficiência é percebida como opressão social, as pessoas passam a ser vistas como vítimas coletivas de preconceitos e assimetrias estabelecidas por uma sociedade insensível às suas necessidades. O cerne da intervenção passa então a estar vinculado à idealização de mecanismos que transformem as estruturas que atravancam a participação em termos paritários. Por conseguinte, a mudança de entendimento do fenômeno reflete na maneira pela qual trabalharemos com ele e produz como consequência secundária a transfiguração de novas políticas públicas, as quais exercem impacto direto na vida das pessoas.

Todavia, de acordo com Connor (2014), sublinhada conceituação ainda possui pouca penetração no campo educacional, elemento que enfatiza a necessidade de se expandir sua apropriação para contextos escolares gerais, de forma a fortalecer o entendimento de inclusão e contestar, tal qual pontua Linton (1998), a interpretação unicamente clínica da deficiência, a qual, no campo escolar, acabou por transformar estudantes em pacientes, cuja razão de ser tem comutado uma prática pedagógica que reduz o estudante com deficiência a seu déficit, além de direcionar a ele um atendimento solitário e apartado em termos projetivos do restante dos outros estudantes.

Como exemplo dessa prática podemos citar a equivocada ideia de não trabalhar conceitos abstratos com crianças com deficiência intelectual devido a um entendimento pré-concebido de que elas não possuem as habilidades necessárias para a execução de tarefas analíticas. Se os professores tomam tal constructo como regime de verdade, muito provavelmente acabarão por privar essas crianças de contato com pensamentos de nível superior e estreitarão as possibilidades de desenvolvimento desses estu-

dantes; com isso, caso se deparem com problemas de ordem semelhante, terão menos sucesso quanto à sua resolução.

Sob essa perspectiva, estreitamos as potencialidades do educando ao partir da premissa de que o aprendizado só pode se desenvolver diante de um determinado estágio de desenvolvimento biológico. Se esse desenvolvimento se encontra obstaculizado, o ensino se adequará em termos de redução de expectativas, processo que, no mais das vezes, tem acarretado ao aluno a escravização do tempo presente, ao promover o acorrentamento da aprendizagem àquilo que já se sabe. Ora, se assim o for, qual a necessidade de escola para esse aluno? Evidente que a escola é importante no tecimento de relações de amizade, na formação de vínculos e inserção social, contudo, seu elemento característico e que confere especificidade no tempo histórico reside na apropriação pelos estudantes do saber sistematizado, algo que não pode ser locupletado por nenhuma outra esfera.

Daí a necessidade de se inverter radicalmente essa lógica. Mister se faz recuperar o preceito seminal de Vigotsky (2019) de que a aprendizagem precede o desenvolvimento. O impacto desse conceito é incalculável no sentido de visualizar no estudante com deficiência um sujeito de possibilidades que não se resume ao seu déficit ou limitação, tal qual pressunha o saber médico. Se a aprendizagem alavanca o desenvolvimento, não faz o menor sentido a redução programática em termos curriculares, pois sublinhado ato atravancaria suas possibilidades formativas. Desafiar o entendimento da deficiência como tragédia pessoal e déficit biológico, característico da interpretação médico-clínica, e valorizar a aprendizagem como mecanismo promotor de desenvolvimento compõe o quadro analítico sobre o qual devemos partir no sentido de projetar uma Educação Especial que enriqueça a educação regular ao anunciar um novo terreno de potencialidades e possibilidades pedagógicas.

Questionar-se-á que incutir nos atores pertencentes ao universo escolar a ideia de que a deficiência é uma construção social beira o absurdo, uma vez que o imaginário cotidiano a compreende a partir de aspectos fisiológicos latentes. Afinal, como negar que algumas pessoas não podem andar, ouvir, ver, falar? Ora, mas não é isso que estamos questionando quando asseveramos o aspecto sócio-histórico da deficiência. O objeto da inquirição aqui exposta remete ao significado que nós atribuímos a esses impedimentos. Serão eles percebidos tal qual um cativo que aprisiona o sujeito em seu déficit ou então tomados sob a perspectiva de um terreno de possibilidades que permite o aparecimento de inéditas vias colaterais de desenvolvimento? Sob a última sentença nos afiliamos.

Nesse íterim, a deficiência deixa de ser tratada como algo permanente ou universal no espaço e tempo e passa a denotar uma construção historicamente materializada, que somente encontra seu significado em

contextos culturais específicos como resultado de uma má interação entre indivíduo e estruturas sociais que obstaculizam a realização de determinada função social. Sob essa lógica, o impedimento visual, por exemplo, configura-se em deficiência em relação ao funcionamento da leitura de texto quando da não utilização do braile ou leitores de tela com sintetizadores de voz, no caso de mensagens virtuais.

Por conseguinte, a superação da deficiência não está relacionada à compensação orgânica de algum impedimento, mas, sim, a uma complementação cultural que permita, no caso das escolas, cumprir seu papel de ensinar tudo a todos e, como assevera Saviani (2003), de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade engendrada histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

O objetivo de todo e qualquer ato educacional reside no reconhecimento dos aportes culturais que carecem de ser apropriados de forma a revestir na espécie a humanidade configuradora do gênero e, posteriormente, na evidenciação das maneiras mais adequadas para a consecução desse intento. Tal engenho configura um processo dialético interminável, uma vez que o humano é um ser que se supera. Quando pensamos no universo educacional e, mais especificamente, no público-alvo da Educação Especial, temos que as ferramentas empregadas para a realização dessa tarefa passam pela utilização do braile, da Libras, da comunicação alternativa e dos mais diversos recursos de acessibilidade, pois são eles que permitirão aos estudantes com deficiência a assimilação das conquistas projetadas no gênero humano.

A utilização de mecanismos complementares e de recursos adicionais despende investimento econômico desigual entre os alunos, contudo jamais deve ser tomada sob a perspectiva do privilégio, pois referencia a conquista de um direito disponível a outros, uma questão de justiça. O caminho aqui sugestionado, portanto, busca combater exclusões expressas em ambientes culturais, sociais, políticos e educacionais, as quais impedem que as pessoas com deficiência possam ter acesso àquilo disponibilizado a outros públicos. É um caminho que conjuga o verbo esperar como esperança, e não como espera, para nos valermos de uma máxima freireana.

No universo escolar, as exclusões destacadas podem ser experimentadas tanto por meio de ambientes físicos inacessíveis, como também em restrições nas relações ensino-aprendizagem, no manejo das avaliações, no conteúdo programático, na organização escolar, no papel da comunidade, nas relações interpessoais e nas expectativas geradas para cada estudante. Como assevera Barton (2001), é preambular analisar as formas pelas quais as escolas produzem dadas barreiras incapacitantes que se transfiguram em injustiças diversas.

Remover tais barreiras pelo combate ao capacitismo institucional é indispensável para que as escolas efetivamente desempenhem papel decisivo na configuração de uma sociedade democrática, justa e permeada de relações paritárias, objetivando, em síntese, que os impedimentos, porventura manifestos, não se transmutem em deficiência. Para tanto, qualquer relação desenvolvida no universo escolar deve partir da premissa de que todos os estudantes são capazes de aprender e de que a inclusão, para além da presença compartilhada em um mesmo espaço físico, somente se torna concreta quando concatenada a apropriações do currículo escolar projetado, elemento-chave na produção de sujeitos que não apenas se adaptem às estruturas do mundo, mas que busquem transformá-las a sua feição.

Ainda estamos distantes dessa inclusão tomada sob a perspectiva da aprendizagem quando nos referimos ao público-alvo da Educação Especial, uma vez que, em comparação com seus colegas não deficientes, ele apresenta as mais altas taxas de abandono escolar, as maiores distorções idade-série nas escolas e menor probabilidade de cursar uma faculdade (Connor, 2014). O conjunto desses dados sinaliza a necessidade de mudança em práticas e políticas educacionais que auxiliem na transformação de alarmantes achados.

Ashby (2012) destaca como elemento fundamental a esse objetivo a indagação sobre de que forma as estruturas escolares macro e micro podem ser alteradas visando que o estudante com deficiência seja bem-sucedido na apropriação dos conhecimentos necessários à sua formação enquanto sujeito histórico. Quais ferramentas podemos utilizar para a apropriação dos mesmos conhecimentos com base em distintas intervenções? Como adequar uma turma para que a criança com deficiência apoie e seja apoiada na realização de suas tarefas? Como realizar atividades que sejam acessíveis para todos? Quais recursos tecnológicos e assistivos podem ser utilizados em sala de aula? Se um aluno precisar de mais tempo para cada tarefa e atividade de classe, como isso pode ser arranjado dentro de uma configuração ordinária de sala de aula? O que podemos aprender com pessoas com deficiência e de que forma elas podem enriquecer nosso entendimento sobre sociedade e diferença humana?

O último apontamento destacado sobreleva como basilar, na configuração de relações libertárias nos espaços escolares, que se possa ouvir as pessoas com deficiência como agentes promotores de sua história. Esta é das questões mais caras de qualquer grupo ativista: que ninguém construa algo sobre alguém sem a presença deste sujeito. Rememorar a célebre frase “nada sobre nós sem nós” torna-se quase obrigatório nesse interstício histórico.

Ao utilizarem as vozes, experiências e perspectivas das pessoas com deficiência a fim de guiar uma contranarrativa para o discurso dominante do déficit, os educadores podem principiar a reavaliação e a reconsideração

do conceito de deficiência, ao invés de desvalorizá-lo (Connor, 2014). A presença das pessoas com deficiência nas escolas pode se dar de forma direta ou indireta. Direta quando alguém da comunidade ou o próprio estudante destaca, aos outros estudantes em sala de aula, as experiências, limites e possibilidades em se viver com dada deficiência, e indireta quando o professor aborda como tema de aula pessoas com deficiência nos campos das artes, da ciência, dos esportes, da literatura, dentre outros.

Apenas como exemplo, poderíamos pensar em uma aula de Artes em que fossem debatidas as obras de Frida Kahlo como objeto de estudo do encontro. Frida é sabidamente das figuras mais comercializadas contemporaneamente e tida como símbolo do empoderamento feminino. O que poucos destacam é o fato de Frida ser deficiente física. Seria deveras interessante pensar na forma pela qual a deficiência exerceu interferência na produção de trabalhos da artista.

Como sua deficiência está projetada em pinturas? Quais de seus trabalhos somente podem ser compreendidos a partir dessa condição, tal como o autorretrato “A Coluna Partida de 1944”? Como suas telas compartilham a própria experiência corporal e as discriminações por ela vivenciadas? Uma aula proposta sobre tais bases, para além de apresentar Frida, seguramente traz em gérmen o estabelecer de uma relação mais próxima com a deficiência, que é fundamental no combate a seu estranhamento. Escolas não apenas reproduzem a sociedade em suas interações, mas também produzem relações, daí a necessidade de elas serem justas, democráticas e inclusivas em todas as suas dimensões, uma vez que tal ato exercerá efeito catalisador no próprio macrocosmo no qual ela se situa. Não por acaso a necessidade de se valorizar a diferença expressa pela deficiência como geradora de oportunidades originais de aprendizagem, configurando potências estéticas positivas sobre ela, e não somente gramáticas de impossibilidades.

Tomando por suposto que é princípio cardinal da atividade docente tornar o currículo acessível a todos os alunos, o que implica construir arquiteturas didáticas diversas quando necessário, temos que essa relação deva se referir tanto ao acesso, como à acessibilidade e ao encontro com a diferença como componente da riqueza humana que nos circunda. Nesse sentido, a igualdade educacional à qual estamos nos referindo diz respeito à apropriação de conteúdos similares nos mais diversos estudantes (acesso curricular), e não de mesma didática aplicável a todos, cuja igualdade de início materializa uma desigualdade de resultado.

Esse é justamente o objetivo proposto por Ferguson (2001) ao se debruçar sobre as condições de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial quando propõe a incorporação dos ditames do modelo social no currículo geral, intuindo que este se torne um espaço efetivo de inclusão e justiça. Todavia, para tanto, em seu entender, uma série de

ações se mostram necessárias, quais sejam: fazer com que as pessoas com deficiência venham para a sala de aula falar sobre suas experiências; induzir os alunos e alunas a realizarem pesquisas sobre acessibilidade; criar atividades para que estudantes escrevam histórias sobre deficiência; propor tarefas em que crianças entrevistem pessoas com deficiência; construir ensaios sobre preconceitos, assim como discutir racismo, machismo, intolerância religiosa, homofobia e capacitismo; iniciar a utilização da linguagem de sinais; permitir que todos interajam com o braile; configurar tarefas que versem sobre a história de pessoas notáveis que possuíam deficiência; e desafiar os estudantes a criarem recursos de acessibilidade como contributo à população geral.

Essas ações têm a potencialidade de integrar a diversidade ao conteúdo curricular como componente de sua arquitetura gnosiológica sem sopesá-la como elemento estranho ou aditivo deslocado das ações correntes. Com isso, busca-se contestar o preconceito das mais diversas formas ao projetar interpretações positivas sobre a deficiência enquanto componente essencial da humanidade e promotora de uma cultura empoderada e ativista. A ideia de trazer a questão da deficiência como elemento do currículo parte do princípio de que este comporta a porção de experiências humanas culturalmente reputadas como valorosas em determinado período histórico e de que a deficiência é uma dessas vivências frutíferas e significativas de conhecimento, ultrapassagem e transfiguração, que ocupa uma função insubstituível no tecido social. Um mundo ordenado em suas interações subtraído do contato com pessoas com deficiência seria invariavelmente menos desenvolvido, mais pobre e margeado em suas possibilidades de devir.

Evidente está que tais incursões demandam a reformulação da estrutura pedagógica escolar e da própria didática docente, o que obriga seus atores a transformarem hábitos e práticas cristalizadas. Contudo, tais desafios devem ser pensados em termos institucionais, e não como tarefas solitárias a cargo única e exclusivamente do professor da sala de aula. A reformulação passa pelo professor, mas não ocorrerá se atribuída a ele, sem suporte.

De acordo com Connor (2014), boas práticas escolares têm mostrado que as questões complexas no universo escolar são resolvidas de maneira mais adequada quando compartilhadas cooperativamente. Foi justamente a partir desse entendimento que se ramificou a ideia de Ensino Colaborativo como estratégia: a configuração de uma rede de relações em que o professor de Educação Especial e o professor da sala de aula regular trocam experiências compartilhadas, propondo atividades diversificadas de forma que todos possam se apropriar dos conteúdos pretendidos. Uma inclusão *de jure* e *de facto*. O Ensino Colaborativo, embora recente no Brasil, começa a ganhar importante espaço em termos de políticas educacionais. Tanto é que o governo do estado

de São Paulo, que possui a maior rede educacional do país, em sua Política de Educação Especial, definiu como uma de suas diretrizes a

Efetivação do ensino colaborativo para articulação entre o(a) professor(a) especializado(a) e os(as) professores(as) regentes das classes comuns. Os serviços da Educação Especial serão conduzidos de modo a efetivar o ensino colaborativo, promovendo tempos e espaços de articulação entre os(as) professores(as) especializados(as) e os(as) docentes regentes das classes comuns, visando ao aprimoramento de estratégias para o desenvolvimento das potencialidades dos(as) estudantes, a elaboração de materiais pedagógicos baseados nos princípios do DUA e a disponibilização de recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva na salas de aula comum (São Paulo, 2021, p. 55).

Para além da proposição do Ensino Colaborativo, a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo vincula o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como princípio estruturante das relações pedagógicas, entendendo-o, em coerência à Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), como a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva. Para Gabel e Connor (2009), o Desenho Universal da Aprendizagem, conceito que ganhou força no campo acadêmico a partir da primeira década do século XXI, nos permite pensar de forma ampla e fluida sobre as oportunidades de aprendizagem no que diz respeito às maneiras pelas quais os estudantes podem interagir com o currículo em sala de aula; para além disso, sentencia como equivocadas as práticas educacionais e arranjos que posicionem professores da Educação Especial como ocupando funções distintas e separadas nas escolas inclusivas em relação aos professores das salas regulares.

As escolas devem resolver seus problemas de aprendizagem no interior das próprias salas de aula, e não mediante a prática dos chamados encaminhamentos, cuja razão de ser está na transferência de responsabilidade, seja para a família, psicólogo, médico ou para outra instituição. Isso não significa que as crianças não devam ser encaminhadas a serviços especializados quando necessário. Muito pelo contrário, uma vez que se posicionar contrariamente a isso significa negar os próprios princípios da inclusão. Todavia, o encaminhamento não deve ser visto como a solução dos problemas ou como uma bala de prata que resolverá os problemas do sujeito encaminhado. Não é fácil ministrar uma aula em turmas grandes e variadas. Aliás, talvez seja uma das tarefas mais complexas da sociedade. Por isso mesmo, ela exige preparo e boa formação docente, tanto inicial como continuada.

Voltando a falar sobre o DUA, este tem a garantia da acessibilidade como princípio basilar da tarefa educativa, desde a concepção até a utilização de materiais e equipamentos, de forma a beneficiar todos os estudantes na sala de aula comum do ensino regular, por meio de práticas inclusivas “com vista à disponibilização de serviços e apoios tendentes à eliminação ou à superação das barreiras, que podem ser arquitetônicas, de comunicação e de informação, tecnológicas, atitudinais ou quaisquer outras no ambiente escolar” (São Paulo, 2021, p. 55).

Práticas como o Ensino Colaborativo e o DUA, acrescidas de outras ferramentas e recursos de acessibilidade, objetivam salvaguardar que todos tenham garantidas as mesmas oportunidades de aprendizagem e possam alcançar plenas condições de participação social na multiplicidade das dimensões sociais, sinalizando um compromisso tanto por uma aprendizagem inclusiva quanto por um mundo justo, democrático e igualitário. Para transformarmos os resultados educacionais e os níveis de aprendizagens captados em nossos estudantes, o primeiro passo seguramente reside em acreditarmos no potencial de cada um de nossos alunos e alunas, independentemente de sua classe, raça, gênero, religião, orientação sexual ou se possui ou não alguma deficiência.

Os professores devem ser apoiados nessa árdua tarefa, sendo este um dos principais compromissos a serem assumidos pela gestão escolar, se de fato queira se colocar como democrática e inclusiva. Vivemos em um país de dimensões continentais, ainda muito desigual e com severos problemas educacionais. Essa realidade, por si só, parece assustadora. E de fato o é. Entretanto, no que se refere aos problemas educacionais, é preciso ficar claro que, embora nem todos os problemas possam ser resolvidos no interior das unidades escolares, tampouco eles podem ser resolvidos sem elas. É preciso também deixar como manifesto que os professores, embora muitas vezes não valorizados socialmente, possuem uma posição de centralidade nessa complexa tarefa.

Pergunte a qualquer aluno sobre as lembranças de sua infância, e muito provavelmente ouvirá sobre a presença de algum professor em certo momento de sua vida. A atividade docente marca as pessoas, senão objetiva, subjetivamente, deixando raízes que ecoam na constituição de cada um de nós. Se é fato que não transformaremos as escolas em efetivamente inclusivas somente pelas ações docentes, também é verdadeiro que sem a ação destes a inclusão escolar não se materializará.

Precisamos formar melhor nossos professores, aliás, precisamos formar melhor a todos. Formar melhor nossos filhos, nossos amigos, a nós mesmos. A vida é mudança, é transformação. Ninguém está pronto para a totalidade dos desafios que se avizinham à frente. Por isso, temos de nos transformar

continuamente. Certamente, o processo de formação continuada mostra-se como um dos elementos angulares para a construção desses princípios.

## Síntese final

O presente texto tomou como premissa fundante a ideia de que a Educação Inclusiva se estabelece para além dos mecanismos que garantem o acesso físico a um sistema inalterado em termos de provisões e práticas. Por inclusão nos referimos à remoção de toda e qualquer barreira que impeça ou atravanque o acesso à aprendizagem dos estudantes, em conjunto à criação de mecanismos que potencializem o desenvolvimento de cada sujeito, ações estas que transfiguram objetivos amplos de equidade, participação e liberdade, fundamentais na confecção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Tais intentos demandam a apropriação de saberes historicamente produzidos pela humanidade, atividade precípua da educação escolar, a qual tem por função conduzir seus atores a espaços para além das experiências pessoais ao apresentar interações que não poderiam ser adquiridas em outras geografias. Ao realizar com sucesso dada função, as escolas contribuem de maneira decisória para a construção de uma sociedade mais justa e que projete horizontes paritários em termos de reconhecimento, redistribuição e representação social. Somente a partir do alargamento do universo cultural para além do cotidiano é possível desenvolver uma compreensão mais acurada da realidade, que investigue como os fenômenos se tornaram o que são e delinear a superação do atual estado de coisas como projeto em devir. Sob esse escrutínio, o conhecimento escolar torna-se um conhecimento poderoso na busca de realização das promessas não cumpridas de igualdade e liberdade conjuradas pela modernidade.

A inclusão faz parte desse projeto ético de pensar um amanhã melhor que o presente, ao desenhar uma sociedade que se enriqueça pela interação entre as variadas diferenças expressas pela humanidade sob uma gramática moral fincada em supostos de respeito, solidariedade e compartilhamento. A educação inclusiva, para além de um fim em si mesma, dada sua objetividade e especificidade, compõe igualmente um meio a um fim, o de estabelecer uma sociedade inclusiva. Que os resultados e práticas educacionais necessitam ser aprimorados, não há dúvidas. Que a aprendizagem tem se mostrado majoritariamente falha, também é inconteste. Contudo, a transformação educacional em nosso país precisa estar amarrada a mudanças estruturais, atitudinais e pedagógicas que reverberem a velha máxima de ensinar tudo a todos, mas que jamais prescindam de realizar tal ato na mesma geografia espacial. Este é o desafio que se avanta e cuja complexidade demanda um pacto educativo nacional pela aprendi-

zagem, projeto que passa seguramente pelo pensar sobre os processos de formação docente, tomando estes não somente sob seu momento inicial, mas também em termos de formação continuada, na medida em que, se o mundo, as pessoas e os conhecimentos se transformam, é inegável que as relações estabelecidas entre esses sujeitos e as práticas pedagógicas pensadas para dar conta desse universo também devem sofrer processos transformativos no sentido de atender a todos.

## Referências

- ABBERLEY, P. The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability. *Disability, Handicap & Society*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 5-19, 1987. DOI: 10.1080/02674648766780021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02674648766780021>. Acesso em: 2 abr. 2026.
- ALMEIDA, M. S.; CASTRO, J. N. M.; CRUZ, W. T.; ALMEIDA, R. Q. Construção de uma Maquete do Sistema Solar com Controle de Temperatura para Alunos com Deficiência Visual. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, [s. l.], v. 42, e20190098, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2019-0098>. Acesso em: 2 abr. 2026.
- ASHBY, C. Disability studies and inclusive teacher preparation: A socially just path for teacher education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, [s. l.], v. 37, n. 2, p. 89-99, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/154079691203700204>. Acesso em: 2 abr. 2026.
- BARTON, L. *Disability, politics and the struggle for change*. Londres: David Fulton Publishers, 2001.
- BOBBIO, N. *Teoria Geral da Política*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEE, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 2 abr. 2026.
- BRAY, A. *Definitions of Intellectual Disability*. Wellington: Donald Beasley, 2003.
- CONNOR, D. J. Social Justice in Education for Students with Disabilities. In: FLORIAN, L. (ed.). *The SAGE Handbook of Special Education*. Londres: Sage, 2014. p. 111-128.
- FERGUSON, P. *On infusing disability studies into the general curriculum*. On point... Brief discussions of critical issues in Urban Education. Washington, DC: Special Education Programs (ED/ OSERS), 2001.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: Unimep, 1995.

GABEL, S.; CONNOR, D. J. Theorizing disability: Implications and applications for social justice in education. *In*: AYERS, W.; QUINN, T.; STOVALL, D. (ed.). **Handbook of social justice**. Nova Iorque: Erlbaum, 2009. p. 377-399.

GROCE, N. Disability in cross-cultural perspective: Rethinking disability. **Lancet**, [s. l.], n. 254, p. 756-764, 1999.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 27 ago. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 27 ago. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 28 ago. 2021.

KATZ, J.; MIRENDA, P. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. **International Journal of Special Education**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 14-24, 2002.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1982.

LINTON, S. **Claiming disability: Knowledge and identity**. Nova Iorque: New York University Press, 1998.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **As escolas e suas transformações, a partir da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva**. Campinas: Librum, 2014.

MURPHY, R. **The Body Silent**. Londres: J. M. Dent and Sons, 1987.

OLIVER, M. **The Politics of Disablement**. Macmillan: Basingstoke, 1990.

SALEND, S.; GARRICK-DUHANEY, L. The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. **Remedial and special education**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 114-126, 1999.

SÃO PAULO. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. São Paulo: Seduc, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHEER, J.; GROCE, N. Impairment as a human constant: cross-cultural and historical perspectives on variation. **Journal of Social Issues**, v. 44, n. 1, p. 23-37, 1988.

SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The social model of disability: An outdated ideology? *In*: BARNARTT, S.; ALTMAN, B. (ed.). **Exploring theories and expanding methodologies: Where we are and where we need to go**. Oxford: Elsevier Science, 2001. p. 9-28.

SILVERSTEIN, C. The implications of removing homosexuality from the DSM as a mental disorder. **Archives of Sexual Behavior**, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 161-163, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10508-008-9442-x>. Acesso em: 2 abr. 2026.

THOMAS, C. How is disability understood? An examination of sociological approaches. **Disability & Society**, [s. l.], v. 19, n. 6, p. 569-583, 2004.

THOMAS, W. The definition of the situation. *In*: COSER, L. A.; ROSEMBERG, B. (ed.). **Sociological Theory: A Book of Readings**. 3. ed. Toronto: The MacMillan Company, 1970. p. 245- 247.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Completas: Fundamentos de Defectologia**. Tomo V. Tradução do Programa de Ações Relativas as Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel: Edunioeste, 2019.

VILLA, R.; THOUSAND, J. (ed.). **Creating an inclusive school**. Alexandria, EUA: ASCD, 2005.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on disability**. Suíça: WHO, 2011.



# FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE SOBRE O PDDE EQUIDADE

Renata Flores Tibyriçá  
Eniceia Gonçalves Mendes

## Introdução

O financiamento da Educação Especial é essencial para a efetivação do direito à educação de estudantes com deficiência nas escolas públicas no Brasil, pois viabiliza não só a matrícula de alunos, público da Educação Especial, mas também garante alguns dos apoios necessários para que haja acesso, permanência, participação e principalmente aprendizagem nas escolas comuns.

O Comitê sobre Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), no Comentário Geral nº 04, já se manifestou no sentido de que, para o cumprimento da obrigação progressiva do direito à educação inclusiva, deve haver alocação de recursos financeiros nas escolas comuns. Além disso, reforçou que a disponibilização dos apoios deve acontecer de forma imediata e que a recusa desses apoios configura discriminação contra pessoas com deficiência (Edepe, 2021).

O financiamento da Educação Básica, que inclui a modalidade da Educação Especial, tem base constitucional e ocorre de forma descentralizada com participação de todos os entes federativos. Assim, de acordo com o art. 212 da Constituição Federal, cabe à União, aos estados, Distrito Federal e municípios a aplicação de no mínimo 18% da receita líquida em Educação.

O art. 208, inc. III, da CF garante às pessoas com deficiência direito à educação por meio do atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é o principal pilar para custear a Educação Básica, incluindo a Educação Especial. Esse fundo garante um fator de ponderação 40% maior para estudantes com deficiência, transtornos de espectro do autismo e altas habilidades/superdotação, matriculados em escolas comuns, além da dupla matrícula, quando estiverem também matriculados no atendimento educacional especializado (AEE).

Além do Fundeb, programas suplementares federais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apoiam a efetivação do direito à educação, especialmente para público vulnerável. Nesse sentido, destaca-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas ações. No caso dos alunos público da Educação Especial, havia o PDDE Sala de Recursos Multifuncionais (PDDE SRM) e o PDDE Escola Acessível, atualmente substituídos pelo PDDE Equidade.

Assim, este capítulo tem como objetivo analisar as mudanças trazidas no PDDE SRM e no PDDE Escola Acessível, na substituição pelo PDDE Equidade, além da criação do PDDE Diversidades, que também financia a Educação Especial.

Para tanto, será analisado o ato normativo que regulamenta o PDDE Equidade, apresentando as alterações trazidas. Após isso, será feita uma análise crítica sobre essas alterações.

### **O PDDE no financiamento da Educação Especial**

O Programa Dinheiro Direto na Escola foi criado no ano de 1995, e os recursos financeiros repassados são destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos que contribuam para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino. Esses recursos podem ser ainda empregados na implementação de estruturas e serviços de saneamento básico nas escolas, inclusive em caráter emergencial (Brasil, 2009, art. 23, caput e parágrafos).

Em 2007, foi instituído o Programa Escola Acessível, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. A Resolução CD/FNDE nº 26, de 15 de junho de 2007, estabeleceu as orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, tendo, como uma das ações de apoio aos sistemas de ensino, adequação de escolas para acessibilidade física. A partir de 2008, o Programa Escola Acessível passou a integrar o PDE, por meio do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (PAR). Com essa medida, a transferência dos recursos financeiros para acessibilidade passou a ser feita diretamente às escolas, no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola.

A Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, visando equipar escolas regulares com materiais didáticos e pedagógicos necessários para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Até 2013, o governo federal enviava às escolas kits contendo equipamentos, mobiliário, material didático para a implantação das salas de recursos multifuncionais. Posteriormente, foi criado o PDDE Sala de Recursos para o envio de

recursos financeiros diretamente às escolas com a finalidade de equipar escolas públicas e promover a acessibilidade por meio do FNDE.

Cabe ao Conselho Deliberativo do FNDE expedir normas sobre os critérios de alocação, repasse, execução, prestação de contas dos recursos e valores per capita, assim como dispor sobre a organização e o funcionamento das unidades executoras próprias.

Especificamente sobre a Educação Especial, havia o PDDE Escola Acessível, que foi praticamente absorvido pelo PDDE SRM, e há também o PDDE Educação Especial, que fixa um valor fixo e outro per capita para as escolas especializadas (Brasil, 2009, art. 24, caput e parágrafo único).

Estados, Distrito Federal e municípios poderiam se inscrever para receber recursos financeiros do PDDE SRM, destinados nos respectivos orçamentos. A prestação de contas junto ao FNDE deve ser feita pelas unidades executoras nas respectivas escolas públicas, ou pelas entidades qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público (Brasil, 2009, art. 26). Nos termos do § 2º do art. 26 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, o FNDE poderá suspender o repasse dos recursos em caso de omissão, rejeição das contas ou uso indevido dos recursos, podendo a suspensão alcançar toda a rede de ensino, conforme o § 3º do mesmo artigo.

A última Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 7 de outubro de 2020, referente ao PDDE SRM, especificava que os recursos financeiros visavam equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas em escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica. Os recursos poderiam ser utilizados na aquisição de itens e materiais pedagógicos, cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis, produtos de tecnologia assistiva, equipamentos e materiais para o atendimento educacional especializado bilíngue de surdos, entre outros. O programa era operado na ferramenta do Sistema PDDE Interativo (<https://pddeinterativo.mec.gov.br/sala-de-recursos>) de planejamento da gestão escolar, disponível para todas as escolas públicas.

## O PDDE Equidade

O Programa Dinheiro Direto Equidade (PDDE Equidade) foi regulamentado pela Resolução nº 17, de 15 de agosto de 2024, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE), que é vinculado ao Ministério da Educação.

## *Objetivo*

O **PDDE Equidade** é a destinação anual de recursos suplementares pelo FNDE, nos moldes do PDDE, para aprimorar condições de oferta e infraestrutura física e pedagógica, garantindo o direito à educação, promovendo equidade, superação de desigualdades, reconhecimento das diversidades e inclusão (Brasil, 2024, art. 2º).

## *Estrutura e programas componentes*

Conforme o art. 3º, incisos I, II e III da Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024, o PDDE Equidade é composto de três programas:

- 1) **PDDE Sala de Recursos Multifuncional (SRM)**, que inclui a aquisição de materiais e equipamentos para salas de recursos multifuncionais e/ou educação bilíngue de surdos para o AEE, visando efetivar o direito à educação de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação;
- 2) **PDDE Água, Esgotamento Sanitário e Infraestrutura**, que visa efetivar adequações/benfeitorias e garantir abastecimento de água e esgotamento sanitário em escolas rurais beneficiadas (do campo, indígenas e quilombolas);
- 3) **PDDE Diversidades**, que busca estimular e apoiar a oferta educacional e a qualidade, respeitando contextos, podendo apoiar modalidades/temáticas como Educação Especial e Educação Bilíngue de Surdos, além de outras como Educação de Jovens e Adultos, do Campo, Indígena, Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais, Escolas Sustentáveis, Juventudes e Educação em Direitos Humanos.

O valor anual do programa observa memórias de cálculo e listas de priorização publicadas anualmente pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), dentro da disponibilidade e dos limites orçamentários, de acordo com o art. 3º, parágrafo único, da Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024.

## *Processo de adesão e critérios de elegibilidade*

Conforme o art. 4º da Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024, a adesão das Unidades Executoras (UEX) ocorre a partir de lista prévia de escolas elaborada pela Secadi/MEC, com limites orçamentários e critérios de elegibilidade e priorização por Programa. E somente são válidas as adesões realizadas no Sistema do PDDE Equidade.

O processo de adesão ocorre em duas etapas: (i) adesão das UEX indicadas pela Secadi/MEC; e (ii) adesão das Entidades Executoras (EEX) (secretarias), pactuando apoio às UEX indicadas (Brasil, 2024, art. 5º, inc. I e II).

## *Monitoramento*

O monitoramento nas UEx é feito, conforme art. 6º e 7º da Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024, por meio do Sistema do PDDE Equidade, com Relatórios de Execução das Atividades, e o monitoramento geral é de responsabilidade da Secadi/MEC e do FNDE, cabendo ao FNDE acompanhar a execução financeira.

## *Valores destinados e critérios de cálculo*

Os valores destinados ao PDDE SRM e PDDE Diversidades serão apresentados na análise de cada programa a seguir, e o depósito é feito, conforme art. 10 da Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024, em conta bancária específica aberta pelo FNDE.

## *Itens financiáveis*

Os recursos devem ser empregados na aquisição de itens/materiais estipulados por Programa, seguindo procedimentos do Guia de Orientações do PDDE Equidade disponibilizado pela Secadi/MEC (Brasil, 2024, art. 11 e Anexo III).

## *Competências institucionais*

A operacionalização envolve parcerias entre vários órgãos, conforme o art. 12 da Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024.

A Secadi/MEC é responsável pela definição das listas elegíveis, envio ao FNDE das escolas e dos valores, além de prestar assistência técnica e monitorar andamento e resultados, com base nos relatórios (Brasil, 2024, art. 12, inc. I). O FNDE abre contas, repassa recursos, monitora execução financeira e recepciona/mantém dados de prestação de contas (Brasil, 2024, art. 12, inc. II).

Em relação aos estados e municípios, as EEx, para aderirem ao sistema, designam responsável, analisam prestações de contas e asseguram acesso aos órgãos de controle, entre outras atribuições (Brasil, 2024, art. 12, inc. III). As UEx fazem adesão (e plano, quando aplicável), executam e prestam contas, registram identificação do programa na documentação fiscal e utilizam recursos exclusivamente nas finalidades do PDDE Equidade (Brasil, 2024, art. 12, inc. IV).

## *Prestação de contas*

A prestação de contas do PDDE Diversidades, de acordo com o art. 13 da Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024, ocorre nos moldes operacionais

e regulamentares do PDDE, sendo feita por meio de um módulo específico de prestação de contas do Sistema BB Gestão Ágil.

### **A mudança do PDDE SRM para o PDDE Equidade**

O PDDE SRM era regulamentado pela Resolução 15/2020 do CD/FNDE/MEC. Com a incorporação no PDDE Equidade, passou a ser regulamentado pela Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024, já que a resolução anterior foi revogada.

#### *Objetivo*

O PDDE SRM, na Resolução CD/FNDE/MEC 15/2020, tinha como objetivo destinar recursos financeiros às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal de Educação Básica para promoção da acessibilidade das salas de recursos multifuncionais específicas ou bilíngues de surdos destinadas ao processo de ensino-aprendizagem. Esse objetivo não sofreu mudanças com a Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024; embora não mencione especificamente a promoção da acessibilidade, indica que é para a aquisição de materiais e equipamentos que compõem as salas de recursos multifuncionais como parte do direito à educação.

#### *Processo de adesão e critérios de elegibilidade*

O processo de adesão continua sendo feito em duas etapas, porém de forma diferente do que ocorria na Resolução CD/FNDE/MEC 15/2020.

Há a adesão das UEx representativas das escolas indicadas pela Secadi/MEC (e não mais pelas secretarias estaduais, municipais e distrital), por meio do preenchimento da adesão ao Sistema do PDDE Equidade, e depois há a adesão das secretarias municipais, estaduais e distrital de educação (EEx), também por meio do Sistema do PDDE Equidade, que pactuam a responsabilidade de apoiar todas as UEx indicadas pela Secadi/MEC (Brasil, 2024, art. 5º, inc. I e II).

A indicação das escolas deve ser feita a partir de uma lista prévia elaborada pela Secadi/MEC, considerando os limites orçamentários previstos anualmente e o preenchimento dos seguintes critérios de elegibilidade e de priorização, que sofreram mudanças com a nova regulamentação (Brasil, 2024, art. 4º e Anexo I).

Critérios de elegibilidade:

- I – declaração, no Censo Escolar do ano anterior ao do repasse de recursos, de estar ativa e com matrícula;
- II – funcionamento em prédio próprio;

III – UEx própria;

IV – matrículas de estudantes do público da Educação Especial ou da Educação Bilíngue de Surdos; e

V – declaração, no processo de adesão, de que a escola indicada possui espaço físico adequado para a manutenção e utilização dos materiais pedagógicos e equipamentos, prioritariamente as SRM, e que conta com a presença de, no mínimo, um profissional com formação inicial ou continuada em Educação Especial, para organizar e realizar o AEE na referida unidade escolar, ou profissional com formação inicial ou continuada em educação bilíngue Libras-língua portuguesa para organizar e realizar o atendimento educacional bilíngue na referida unidade escolar.

Este último critério restringe o acesso a um número reduzido de escolas elegíveis. Segundo os indicadores publicados no site Diversa (<https://diversa.org.br/indicadores/>), na aba referente às escolas, havia, em 2023, no Brasil, 145.376 escolas com matrículas de estudantes público da Educação Especial, e destas apenas 28,5% tinham salas de recursos e poderiam, segundo o critério, receber recursos financeiros do programa, o que equivale a pouco mais de 41 mil escolas, ou seja, menos de um terço.

Critérios para priorização:

I – não ter sido beneficiada anteriormente;

II – ter maior número de matrículas de estudantes público da Educação Especial; e

III – ter maior número de matrículas que se enquadrem nos critérios de interseccionalidade entre as diferentes etapas e modalidades de ensino, conforme indicador elaborado pela Secadi/MEC.

Cabe destacar que o critério II acaba privilegiando escolas grandes, possivelmente de grandes centros urbanos, e o critério III contém pontos que precisam de melhor definição.

#### *Execução e monitoramento*

O monitoramento é feito por meio do Sistema do PDDE Equidade.

#### *Repasso de valores e critérios de cálculo*

Os repasses do PDDE SRM são calculados pelo número de matrículas elegíveis para o programa, extraído da educação do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse ou, na ausência deste, da edição mais recente disponível e dos valores correspondentes para cada faixa de matrícula, conforme a Tabela 1 do Anexo II da Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024:

- até 50 alunos – R\$30.000,00;
- de 51 a 150 alunos – R\$ 35.000,00;
- acima de 151 alunos – R\$ 45.000,00.

O valor inicial em comparação com os valores da Resolução CD/FNDE/MEC 15/2020 aumentou, porém também teve um aumento na quantidade de matrículas exigida para cada faixa; por exemplo, para a última faixa, passou-se a exigir 150 alunos ao invés de 80, mantendo-se o valor de R\$ 45.000,00.

Em relação à composição dos valores destinados, as proporções seguem as mesmas na Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024, sendo de 80% da categoria econômica da despesa de capital e 20% da categoria econômica da despesa de custeio.

### *Itens financiáveis*

Conforme o Anexo III da Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024, os recursos devem ser utilizados para:

- aquisição de itens e materiais pedagógicos;
- aquisição de cadeiras de rodas e bebedouros acessíveis;
- aquisição de produtos de tecnologia assistiva;
- aquisição de equipamentos e materiais para o AEE e para a educação bilíngue de surdos.

Portanto, não houve mudança nos itens em comparação com a Resolução CD/FNDE/MEC 15/2020. A lista de itens é disponibilizada no PDDE Interativo e pode ser atualizada (Brasil, 2020, art. 9º, § 1º).

### **PDDE Diversidades**

O **Programa Dinheiro Direto na Escola Diversidades (PDDE Diversidades)** foi criado e regulamentado pela Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024, já que não era anteriormente previsto.

### *Objetivo*

O PDDE Diversidades, na Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024, tem como objetivo estimular e apoiar a oferta educacional de qualidade nas unidades escolares, respeitando seus respectivos contextos, e poderá apoiar as seguintes modalidades educacionais e temáticas das diversidades: Educação Especial, Educação Bilíngue de Surdos, Educação de Jovens e Adultos, Educação de Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Qui-

lombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Escolas Sustentáveis, Educação para as Juventudes e Educação em Direitos Humanos.

Nesta seção, abordaremos esse novo programa apenas em relação à Educação Especial e à Educação Bilíngue de Surdos.

Em relação à modalidade da Educação Especial, o objetivo é apoiar a universalização do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas comuns do ensino regular. Quanto à modalidade da Educação Bilíngue de Surdos, o objetivo é apoiar a garantia do acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou surdos com outras deficiências associadas sinalizantes nas escolas bilíngues de surdos, escolas-polos bilíngues de surdos e classes bilíngues de surdos.

#### *Processo de adesão e critérios de elegibilidade*

O processo de adesão é feito em duas etapas, descrito no PDDE SRM.

Assim, há a adesão das UEx representativas das escolas indicadas pela Secadi/MEC (e não mais pelas secretarias estaduais, municipais e distrital), por meio do preenchimento da adesão ao Sistema do PDDE Equidade, e, depois, há a adesão das secretarias municipais, estaduais e distrital de educação (EEx), também por meio do Sistema do PDDE Equidade, que pactuam a responsabilidade de apoiar todas as UEx indicadas pela Secadi/MEC (Brasil, art. 5º, inc. I e II).

A indicação das escolas deve ser feita a partir de uma lista prévia elaborada pela Secadi/MEC, considerando os limites orçamentários previstos anualmente e o preenchimento de critérios de elegibilidade específicos do programa.

#### a) Critérios de elegibilidade **gerais do PDDE Diversidades:**

- I – ter declarado no Censo Escolar do ano anterior ao do repasse de recursos estar ativa e com matrícula;
- II – funcionar em prédio próprio ou cedido;
- III – possuir UEx própria; e
- IV – realizar o processo de adesão no Sistema do PDDE Equidade.

#### **Critérios de elegibilidade específicos do PDDE Diversidades Educação Especial:**

- I – ter matrículas de estudantes do público da Educação Especial; e
- II – declarar, no processo de adesão, que a escola conta com a presença de, no mínimo, um profissional com formação inicial ou continuada em Educação Especial, para organizar e realizar o AEE na referida unidade escolar.

### Critérios para priorização do PDDE Diversidades Educação Especial:

- I – não ter sido beneficiada anteriormente;
- II – ter maior número de matrículas de estudantes público da Educação Especial; e
- III – ter maior número de matrículas que se enquadrem nos critérios de interseccionalidade entre as diferentes etapas e modalidades de ensino, conforme indicador elaborado pela Secadi/MEC.

### Critérios de elegibilidade específicos do PDDE Diversidades Educação Bilíngue de Surdos:

- I – ser escola bilíngue de surdos ou com turmas de educação bilíngue de surdos, identificadas no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

#### Critérios para priorização do PDDE Diversidades Educação Bilíngue de Surdos:

- I – estar localizada em contexto de maior vulnerabilidade social; e
- II – ter classes bilíngues de surdos com maior número de matrículas.

### *Execução e monitoramento*

O monitoramento é feito por meio do Sistema do PDDE Equidade.

### *Repasses de valores e critérios de cálculo*

Os repasses do PDDE Diversidades Educação Especial e Educação Bilíngue de Surdos são calculados pela seguinte fórmula:

$$\text{Valor anual por escola} = \text{VF/a} + \text{VPC/ax estudantes público-alvo}$$
$$\text{VF/a Escola (Valor Fixo/ano)} = \text{R\$ 1.850,00}$$

Em relação à composição dos valores destinados, os repasses são na proporção de 20% capital e 80% custeio, calculados por valor fixo + valor variável por matrículas, conforme a fórmula acima, extraída da Tabela 2 do Anexo II da Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024.

### *Itens financiáveis*

Conforme o Anexo III da Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024, os recursos devem ser utilizados para:

- aquisição de material permanente;
- realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar;
- aquisição de material de consumo;
- avaliação de aprendizagem;
- implementação de projeto pedagógico;
- desenvolvimento de atividades educacionais;
- aquisição de itens e materiais relacionados nos Guias de Orientações disponibilizados pela Secadi/MEC no âmbito do PDDE Diversidades;
- realização de ações para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais no âmbito de cada Programa do PDDE Diversidades.

### Discussão e considerações finais

Ao longo do tempo, observa-se que em cada gestão do governo federal ocorrem mudanças, se extinguem programas e se criam outros, mas o Programa Dinheiro Direto na Escola já dura mais de 30 anos e parece ter vindo para ficar, mudando, a cada governo, os subprogramas a ele vinculados. Ao que se verifica, houve nova mudança substantiva no desenho normativo e operacional do financiamento federal no âmbito do PDDE para a modalidade da Educação Especial.

O recém-criado PDDE Equidade representa um avanço conceitual, ao explicitar a equidade como objetivo central do financiamento educacional e ao incorporar critérios de interseccionalidade na priorização das escolas beneficiárias, inclusive no âmbito do PDDE SRM e do PDDE Diversidades. Entretanto, esse avanço conceitual é acompanhado de novas fragilidades institucionais.

A Resolução CD/FNDE/MEC 17/2024 promove a incorporação do PDDE SRM, regulamentado pela Resolução CD/FNDE/MEC 15/2020, ao PDDE Equidade, com aumento do número de matrículas exigidas para repasse, sem um aumento significativo do valor, especialmente para escolas com maior número de alunos. Além disso, o critério de priorizar escolas que tenham maior número de matrículas de estudantes público da Educação Especial acaba privilegiando escolas grandes, possivelmente de grandes centros urbanos. Outro ponto a ser melhorado é a definição de alguns critérios.

A criação do PDDE Diversidades, que inclui a modalidade da Educação Especial e o PDDE Diversidades Educação Bilíngue de Surdos, em seus eixos, ao lado de outras agendas de enfrentamento das desigualdades educacionais, representa um avanço, na medida em que amplia as possibilidades de financiamento para as escolas que tenham matrículas de alunos

do público da Educação Especial. Entretanto, observa-se que há superposição entre programas, e o fato de não exigirem como critério a escola ter salas de recursos multifuncionais pode ampliar o universo de escolas elegíveis para o recurso financeiro.

Assim, embora o PDDE SRM tenha sido formalmente preservado dentro do PDDE Equidade, houve algumas mudanças na estrutura do programa, especialmente nos critérios de elegibilidade e priorização. Entretanto, vale destacar também que a modalidade de Educação Especial já teve no passado dois tipos de PDDE, o Escola Acessível e o SRM, e o primeiro foi absorvido, de modo que atualmente há poucas fontes de recursos para melhorar a acessibilidade física das escolas.

Além disso, o novo programa criado no PDDE Equidade – qual seja, o PDDE Diversidades – tem lógica distinta do financiamento do PDDE SRM, já que este prioriza o gasto com despesa de capital e aquele com despesa de custeio.

Cabe destacar que, em geral, a liberação desse recurso do PDDE SRM, que varia de 30 mil a 45 mil por escola, acontece num único ano, e depois as escolas deverão obedecer ao interstício, até que se esgote toda a lista das escolas elegíveis e chegar novamente sua vez na lista de prioridades.

Ressalte-se, ainda, que a incorporação da Educação Especial em um “guarda-chuva” mais amplo denominado de “equidade” pode, por um lado, contribuir para a articulação com outras políticas, mas, por outro, levar a uma competição orçamentária, se, como de praxe, os recursos não crescerem tanto quanto os programas.

Outro aspecto a se destacar é o fato de que o título, PDDE SRM, pode induzir a se pensar que os recursos são para a implementação das salas de recursos, quando, para isso, o montante é insuficiente, porque a implantação pode implicar disponibilização do espaço físico, mobiliário, equipamentos, material pedagógico e recursos de tecnologia assistiva. Outra suposição é de que os recursos são destinados à compra de alguns desses itens, exclusivamente para equipar as salas de recursos, quando os alunos podem precisar desses itens também no contexto da classe comum e eles não estarem disponíveis.

Finalmente, cabe destacar que os itens a serem adquiridos tanto podem promover a acessibilidade aos estudantes do público da Educação Especial, quando ajustados às necessidades dos estudantes, quanto também podem reforçar o capacitismo, na medida em que mistificam que todo o ensino para eles tenha que ser necessariamente diferente: o local, o método, o material, a avaliação etc.

Por fim, conclui-se que o PDDE SRM pouco avançou em permitir a sua utilização para além da estruturação de salas de recursos multifuncionais, como na aquisição de outros materiais que possam ser utilizados em

articulações na sala de aula, em atividades colaborativas entre professor de Educação Especial e professor regente.

## Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 12 dez. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: 26 jan. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/conta-pdde-estrutura-1/media-conta-pdde-estrutura/copy4\\_of\\_DECRETON11.342DE1DEJANEIRODE2023DECRETON11.342DE1DEJANEIRODE2023DOUImprensaNacional.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/conta-pdde-estrutura-1/media-conta-pdde-estrutura/copy4_of_DECRETON11.342DE1DEJANEIRODE2023DECRETON11.342DE1DEJANEIRODE2023DOUImprensaNacional.pdf). Acesso em: 12 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007, e dá outras providências. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm). Acesso em: 12 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. [2012]. Disponível em [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037--doc-orientador-multifuncionais-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037--doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 15 de junho de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, no exercício de 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2007/resolucao-cd-fnde-no-26-de-15-de-junho-de-2007>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 15, de 07 de outubro de 2020**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para promoção da acessibilidade das salas de recursos multifuncionais específicas ou bilíngues de surdos destinadas ao atendimento educacional especializado, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/conta-pdde-estrutura-1/media-conta-pdde-estrutura/Resoluon15de07deoutubrode2020.Programa-SaladeRecursosMultifuncionais..pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 17, de 15 de agosto de 2024**. Dispõe sobre as orientações, diretrizes, objetivos e beneficiários do Programa Dinheiro Direto na Escola Equidade – PDDE Equidade. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/resolucao-no-17-de-15-de-agosto-de-2024/view>. Acesso em: 27 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. 2007. Disponível em: [https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14757/94130/2007\\_MEC\\_Portaria\\_Normativa\\_13.pdf](https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14757/94130/2007_MEC_Portaria_Normativa_13.pdf). Acesso em: 27 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Escola Acessível: manual do Programa Escola Acessível**. Brasília: Secadi, [2011]. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/fnde/legislacao/resolucoes/2011/res027\\_02062011\\_manual\\_escola\\_acessivel.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/fnde/legislacao/resolucoes/2011/res027_02062011_manual_escola_acessivel.pdf). Acesso em: 26 jan. 2026.

DIVERSA. Painel de Indicadores da Educação Especial. 2023. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 24 mar. 2026.

EDEPE – Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. **Tradução dos Comentários Gerais dos Comitês de Tratados de Direitos Humanos da ONU**. Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas. São Paulo: Edepe, 2021. Disponível: [https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Repositorio/40/Documentos/Legislacao/traducaoONU\\_pessoasDeficiencia\\_links.pdf](https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/Repositorio/40/Documentos/Legislacao/traducaoONU_pessoasDeficiencia_links.pdf). Acesso em: 12 dez. 2025.

# GESTÃO ESCOLAR: PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CONTEXTO INCLUSIVO

Gustavo Martins Piccolo

Este capítulo será dividido em duas seções, uma versando mais detidamente sobre o tema da Gestão Escolar e outra mais vinculada à construção de processos inclusivos a partir das práticas de gestão. Para ser sincero, são seções que se complementam, portanto, indissociáveis.

## Gestão escolar

É inegável que uma boa gestão escolar desempenha papel cardeal na construção de um ambiente equitativo e inclusivo nas comunidades escolares. Mas também é incontestável que a produção desse ambiente desejado não é tarefa simples ou rápida. Demanda tempo, recurso e o vencimento de uma série de desafios, quer no campo prático ou teórico, com o objetivo, em síntese, de eliminar barreiras que impeçam a participação paritária de todos nos ambientes escolares. Essa relação não se resume, como é soberamente sabido, à mera presença dos sujeitos nas escolas, posto implicar, para além do acesso, a permanência e garantia de desenvolvimento com apropriação dos conhecimentos esperados, o que implica a adaptação do currículo, das metodologias de ensino e da infraestrutura escolar para atender às necessidades de todos os estudantes. Implica uma nova prática e um novo hábito.

Sob essa perspectiva, o estudante não está na escola por estar, mas para aprender, transformar-se e desenvolver-se. Trata-se de um processo dialético revolucionário, tanto em si quanto para si, na medida em que tem como ponto de partida a valorização e o respeito às diferenças individuais, sem deixar de atentar para os direitos coletivos. Nesse contexto, o diretor ou gestor escolar é uma peça fundamental na montagem desse quebra-cabeça.

Como ressalta Tezani (2010), as atuais políticas que norteiam o sistema educacional reiteram a necessidade de que as escolas revejam suas propostas e práticas pedagógicas de modo a acolher a todos e desempenhar um ensino efetivamente de qualidade. Todavia, na imensa maioria das vezes, nem escola, nem profissionais, nem comunidade se encontram totalmente preparados e comprometidos com esse objetivo. Por isso, é parte da função da gestão despertar esse tema como de interesse geral,

o que assevera a necessidade de a gestão ser democrática e participativa, tornando suas práticas refletidas na e pela comunidade.

Destarte, como ressalta Silva Júnior (1993), é preciso tornar evidente que o gestor é o líder da organização escolar, tendo por função coordenar e trabalhar junto da equipe escolar, para que possam alcançar os objetivos da instituição sem a desvincular da interação com a comunidade e com a sociedade, que são parte integrante desse objetivo.

Nesse sentido, os gestores devem tanto lidar com problemas de ordem administrativa quanto mediar relacionamentos com a comunidade, catalisar o processo de aprendizagem desenvolvido nas instituições que administram e construir um clima inclusivo no interior destas. Com base nesses elementos, Sage (1999, p. 138) afirma que

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores.

Para Sage (1999), a construção de uma escola efetivamente inclusiva requer transformações importantes que não ocorrem sem a intervenção ou concordância dos gestores escolares. Para tanto, de acordo com Tezani (2010), a primeira ação consiste na criação de uma comunidade inclusiva que englobe planejamento e desenvolvimento curricular; já a segunda iniciativa reside na preparação e formação da equipe para trabalhar de maneira colaborativa mediante compartilhamento de dificuldades e práticas/saberes que se mostraram exitosos; o terceiro elemento relaciona-se à criação de dispositivos comunicativos entre comunidade e escola, cujo intuito está em estreitar as relações ocorridas no universo escolar; por fim, o quarto suposto envolve a avaliação e reflexão sobre as ações ocorridas, com replanejamento quando necessário.

O conjunto desses elementos dimensiona a complexidade da função do gestor escolar, a qual não se satisfaz na realização de tarefas administrativas e burocráticas. Aliás, como aponta Sage (1999), a burocracia reduz o poder de decisão do coletivo escolar, provoca serviços ineficientes e impede a consolidação de um trabalho cooperativo, que se mostra de importância angular para uma arquitetura inclusiva. Sabemos que o uso de medidas burocráticas nas tarefas administrativas é necessário em alguma medida, mas este não pode engessar as relações e o próprio sistema escolar. A construção de um ambiente colaborativo pressupõe contato e

interação entre todos, e, por isso, as relações desenvolvidas no interior das escolas devem ser mais vivas e dinâmicas, devendo o gestor criar mecanismos para que tais desenvolvimentos se mostrem possíveis, pois, ao abrir espaço para diálogos frutificantes, promove trocas de experiências importantes, contribuindo para a arquitetura de uma gestão democrática e participativa, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho e edificando um clima inclusivo (Sage, 1999).

Nesse sentido, resta evidente o papel central desempenhado pelos gestores escolares na construção de uma educação de qualidade e efetivamente inclusiva, conforme afirmam Simielli (2022) e Tezani (2010). Essa temática também já foi abordada em estudos globais, como os de Grissom, Egalite e Lindsay (2021) e Leithwood *et al.* (2004). Contudo, essa relação tem recebido pouco destaque nos campos acadêmicos, o que resulta em uma quantidade reduzida de textos que discutem esse importante papel escolar. A consequência prática dessa escassez é a secundarização da discussão sobre essa atribuição, ainda vista sob perspectivas estritamente técnicas ou burocráticas. Portanto, torna-se necessário refletir sobre o tema.

Como elemento inaugural, é importante situar as perspectivas de aparecimento do tema em nossa literatura. De acordo com Simielli (2022, p. 3),

Os estudos sobre gestão escolar no Brasil podem ser divididos em três grandes momentos (Souza, 2006b): o período clássico (1930-1980), que compreende os estudos pioneiros na área de administração escolar; o período de crítica ao clássico (1980-1990), o qual engloba os trabalhos que buscaram analisar criticamente os pioneiros, trazendo uma perspectiva política e sociológica ao campo; e o período recente (a partir de 1990), que tem apresentado tendências de diversificação e ampliação das temáticas investigadas.

O período clássico abrange os autores que realizaram os primeiros esforços de sistematização da área de administração escolar, com destaque para Anísio Teixeira, Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Manoel Bergström Lourenço Filho e Myrtes Alonso. Esses autores desenvolveram seus pensamentos sobre gestão escolar a partir de preceitos que espelhavam os princípios da administração geral para o campo da administração escolar, pautando-se nas ideias de Fayol, Taylor, Weber, Dewey, James, entre outros (Simielli, 2022). Por isso, não causa estranheza que, sob esse condão, a veia burocrática saltasse aos olhos na análise dessas descrições. Para Barbosa e Abdian (2013, p. 253), “não há, nesse momento histórico, por parte desses teóricos da Administração Escolar, um olhar crítico que considere a ideologia presente em tais teorias e suas consequências sociais e educativas”.

Já o período de crítica aos estudos clássicos se mostra bastante influenciado pelos ventos da redemocratização que sopravam por nosso país, envolvendo a transição do foco da dimensão escolar para a dimensão educacional. Para Simielli (2022, p. 4), inicia-se, então, “um movimento de crítica ao que havia sido produzido na primeira fase, especialmente no que se refere à aplicação dos princípios da administração científica para o ambiente escolar”. Ganham destaque nesse universo os trabalhos de Miguel Arroyo, Maria de Fátima Felix e Victor Paro. Desde então, a administração escolar passa a denominar-se de gestão escolar.

De acordo com Simielli (2022), a obra de Arroyo, intitulada *Administração da Educação, poder e participação*, configura-se como o trabalho mais marcante no desenvolvimento de uma crítica arguta aos autores do período clássico já destacados, sendo responsável por inserir a variável política nas análises sobre o tema. Na essência desses apontamentos, destaca-se o trabalho de Paro, que tem por objetivo examinar as maneiras pelas quais a gestão escolar pode ser pensada sob a perspectiva da transformação social. Cabe ressaltar que, nas palavras de Simielli (2022, p. 4),

esse segundo momento é marcado por importantes conquistas relativas à gestão escolar, em especial no que tange ao estabelecimento da gestão democrática como um princípio norteador do ensino público no país. Destacam-se as lutas em torno da Constituição Federal de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceram, legalmente, os princípios da gestão democrática. Na Constituição Federal de 1988, o artigo 205 passa a prever que a educação “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”. Já o artigo 206 estabelece que o ensino será ministrado com base em sete princípios, sendo um deles “a gestão democrática do ensino público”. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996 –, o artigo 14 determina que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica”, conforme os princípios de participação dos profissionais da educação e das comunidades escolar e local.

Seguindo essa linha de análise, Barbosa e Abdian (2013, p. 253) destacam que

a produção teórica da área é marcada por uma forte crítica às produções anteriores, por considerarem, equivocadamente, uma suposta neutralidade dos princípios das teorias da Admi-

nistração Empresarial. A partir desse período, os estudos enfatizam a importância do trabalho coletivo, a participação da comunidade escolar na gestão, ou seja, os princípios da gestão democrática começam, paulatinamente, a ganhar voz e corpo na teoria e nos espaços escolares.

Por fim, o período recente, que compreende os estudos desenvolvidos a partir dos anos 1990, marca a existência de uma diversificação em relação aos temas estudados na gestão escolar, com destaque e concentração para o desenvolvimento da ideia de gestão democrática das escolas, que assume um papel centrípeto sobre as análises documentais e acadêmicas. Tais estudos, em sua maioria, mostram-se mais preocupados em demonstrar “como a escola deve se organizar para ser democrática e menos a descrever e analisar como tem se organizado a gestão da escola, democrática ou não” (Souza, 2006, p. 26).

Barbosa e Abdian (2013) partem do entendimento de que a gestão democrática deve se configurar como princípio norteador do trabalho administrativo nas escolas, cujo sentido está em promover a organização do sistema escolar a partir de objetivos educacionais definidos e que representem os interesses e as necessidades da comunidade e das diretrizes nacionais de ensino. Nesse sentido, a “perspectiva de gestão democrática é marcada, sobretudo, por um processo dialógico que tem como princípio norteador a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas tomadas de decisão da escola” (Barbosa; Abdian, 2013, p. 254). Contudo, é preciso ir além dessa suposição e não vincular a ideia de gestão democrática a um princípio etéreo de projeção somente organizacional ou deliberativo.

Não por acaso, Simielli (2022) acentua que muitos estudos, escorados nessa perspectiva, relacionam-se à realização de análises sobre processos de eleição dos diretores de escola e sobre mecanismos relativos às formas de tomada de decisão administrativa, secundarizando as relações entre o papel do gestor escolar e o objetivo da escola, que é a apropriação do saber acumulado pela humanidade de forma sistematizada. Ademais, relegaram-se a segundo plano também as relações sociais envolvidas no entorno escolar, as quais são essenciais na efetivação dos princípios inclusivos, conforme já destacamos anteriormente. Destarte, percebemos que a análise sobre a gestão escolar tem se concentrado mais nos procedimentos constitutivos da função em si do que propriamente na análise desta, o que pretendemos tratar neste breve capítulo.

É preciso que a gestão escolar jamais deixe de estudar a escola enquanto um organismo vivo, o que implica conhecer seu funcionamento, suas relações de poder e afeto, como se aprende e como se ensina, o idealizado e o existente; enfim, implica debruçar-se sobre a realidade interna

e externa pela qual essa organização está envolta. Barbosa e Abdian (2013) salientam que uma das fragilidades na formação do gestor reside tanto na dificuldade em se identificar o problema, suas origens e possíveis soluções no ambiente escolar quanto na ausência ou insuficiência de uma formação política que trate de questões correlatas às relações de poder na escola sob uma perspectiva democrática.

As transformações do conceito de gestão escolar aqui apontadas integram-se, de certa forma, ao fenômeno da ampliação da função da própria atividade docente, a qual cada vez mais engloba atividades como planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades pertencentes aos contextos escolares e não escolares que exijam conhecimentos pedagógicos, conforme destacaram Barbosa e Abdian (2013). Nesse sentido, Libâneo e Pimenta (1999) alertam para a necessidade de não resumirmos a formação do pedagogo à função do professor, na medida em que a essência do curso de Pedagogia se insere no aprofundamento e na análise da produção do conhecimento do fenômeno educativo em suas variadas dimensões, o que deve incluir os processos administrativos estabelecidos nessa relação.

Barbosa e Abdian (2013), considerando a complexidade da prática de gestão escolar, levantam uma questão pertinente sobre a necessidade de formação para essa função, algo que, embora insipiente, se mostrava relativamente consolidado com a existência de habilitações nos cursos de Pedagogia. Todavia, com o fim das habilitações, é preciso pensar em alternativas para que não ocorra um aligeiramento na formação dos gestores escolares, dada a centralidade dessa função na construção de uma escola inclusiva.

Paro (2012) destaca que as atividades humanas demandam algum princípio ou processo administrativo para que possam atingir efetivamente seus objetivos. Em contextos compostos de múltiplos agentes, tarefas e funções, como no caso escolar, o alcance de determinadas metas e compromissos quase sempre exige que as pessoas sejam coordenadas administrativamente. No entanto, para exercer essa atribuição, as pessoas precisam de formação, o que demanda tempo de preparo e estudo. A formação a que aqui nos referimos, no cenário escolar, não deve ser confundida com a formação comum do administrador, posto que materializam atribuições distintas, embora haja pontos de convergência. Nesse sentido, não podemos esquecer que o gestor/diretor escolar é invariavelmente um professor que assumiu para si funções de gestão. Não se trata, na maioria das vezes, de um administrador que foi para a escola, mas de um professor que se tornou administrador.

Esse detalhe não pode passar despercebido ao analisarmos o cenário da administração escolar, pois ele é constitutivo angular da ação do sujeito

analisado, que, antes de administrador, é um professor, e cuja ação refletirá parte de seu processo formativo.

Isso posto, conforme salientam Tavares de Medeiros *et al.* (2024), a natureza da atividade administrativa foi forjada ao longo da história e traz a marca de contradições e interesses políticos em jogo na sociedade.

Considerando esse percurso histórico, encontramos a centralidade do poder em determinadas pessoas/grupos, impossibilitando o diálogo e as decisões coletivas, fazendo que uns/umas pensem/planejem a instituição escolar, enquanto outros(as) recebam ordens e executem ações. Com o avançar dos tempos, verificou-se a necessidade de descentralizar o poder e compartilhar o planejamento, assim como executar as atividades administrativas, o que favoreceu o surgimento da gestão democrática (Tavares de Medeiros *et al.*, 2024, p. 6).

A transição de uma concepção de administração mais focada na figura de um sujeito centralizador para um cenário compartilhado de poder também se fez presente nos cenários escolares, alavancando a possibilidade de discussão e deliberação conjunta sobre temas que afetavam a todos. Por conseguinte, a atividade de gestão escolar requer a criação de vínculos estreitos com os profissionais da instituição e com a comunidade externa a fim de atingir os objetivos da organização. No caso escolar, entendeu-se, a partir desse suposto,

que as atividades-meio (administrativas) somente ganhavam sentido quando articuladas às atividades-fim (pedagógicas), visando possibilitar que a escola se organizasse curricularmente de modo a oportunizar que sujeitos em condições/trajetórias diversas de escolarização pudessem se beneficiar de processos de ensino e aprendizagem comprometidos com a formação cidadã (Tavares de Medeiros *et al.*, 2024, p. 6).

Paro (2001) assinala que, se queremos uma nova escola, precisamos transformar a escola que temos, elemento que perpassa, inegavelmente, pela transformação curricular, pela derrubada de barreiras sociais e pela valorização de saberes historicamente marginalizados pelos grupos dominantes. Envolve a criação de uma cultura que valorize a apropriação dos saberes historicamente acumulados pela humanidade como tarefa inadiável das instituições escolares, sem a qual ela falhará miseravelmente. Este, seguramente, é o maior desafio na criação de uma escola inclusiva: fazer com que todos aprendam.

Ao nos colocarmos dessa forma, objetivamos reordenar a maneira pela qual estamos acostumados a tomar os supostos da educação inclusiva,

que não se resumem ao público-alvo da Educação Especial, como fomos costumeiramente levados a entender. Educação inclusiva diz respeito a todos. Inclusive, os postulados das Declarações de Jomtien e de Salamanca são bem claros acerca desse sentido. Existe uma gama de estudantes, e não somente aqueles que apresentam alguma deficiência, que possuem lacunas significativas de aprendizagem, as quais precisam ser superadas se de fato desejamos que a escola seja democrática. Afinal, nada há de ser mais democrático em uma escola do que a criação de um espaço em que todos aprendam. Tal qual ressalta Paro (2001, p. 37),

Não sendo o fim da educação, mas a sua mediação, o processo pedagógico só pode considerar-se bem sucedido se logrou o alcance do objetivo. Por isso, é que se pode dizer que ensino e aprendizado são as duas faces de uma mesma moeda. Não pode existir uma, se não existe a outra. Não há ensino se não se deu o aprendizado. Daí, o absurdo em se afirmar que determinada aula (processo de ensino) é boa ou que o ensino de determinada escola é de qualidade, mas os alunos não aprendem.

Essa é, sem dúvida alguma, a principal tarefa e o mais difícil desafio dos gestores escolares, na medida em que possui o potencial de interferir favoravelmente no desenvolvimento dos estudantes, rememorando aqui uma analogia de Vygotsky de que a aprendizagem catalisa o desenvolvimento.

Dito isso, quando pensamos em uma escola que atenda na integralidade e com qualidade o público-alvo da Educação Especial, estamos a nos referir a uma escola que possua uma escuta sensível para as necessidades educacionais dos estudantes que possuem alguma deficiência, a fim de que redes de apoio sejam constituídas com vistas a favorecer a acessibilidade na apropriação dos componentes curriculares mediados, o que requer a colaboração entre o ensino comum e a Educação Especial, exasperando a demanda pelo ensino colaborativo.

Diante disso, os(as) gestores(as) escolares (com os órgãos colegiados) podem articular ações para dialogar com as Secretarias de Educação, visando à implementação dessas redes de apoio e movimentações no interior das unidades de ensino para utilizá-las de modo a auxiliar a escolarização dos(as) estudantes e o trabalho pedagógico mediado pelos(as) professores(as). Destacam-se as políticas voltadas à formação continuada, a contratação de profissionais especializados, a implementação de salas de recursos multifuncionais, a aquisição de materiais e recursos pedagógicos, dentre outros, articulando tais políticas com os pressupostos a seguir mencionados (Tavares de Medeiros *et al.*, 2024, p. 7).

Ante o exposto, percebemos que as ações escolares carecem de serem sustentadas por princípios administrativos para a consecução de determinados objetivos e que o gestor escolar deve se configurar, fundamentalmente, como um mediador que aproxima distintos segmentos da comunidade escolar em torno de um projeto coletivo que permita que a escola cumpra sua função e papel social, qual seja: que todos aprendam com qualidade. De acordo com Tavares de Medeiros *et al.* (2024, p. 7), sob tal perspectiva,

as escolas inclusivas são aquelas que se planejam de modo coletivo para responder às demandas de discentes com trajetórias diversificadas de escolarização, estando, entre eles(as), os(as) com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, que requerem o enfrentamento de barreiras curriculares, estruturais e atitudinais para o usufruto do direito social à educação.

A conquista dessa configuração abrange a gestão de elementos, materiais, conceitos e metodologias no espaço escolar, que não deixam de se caracterizar sob a perspectiva mais ampla de princípios administrativos, na medida em que estes se materializam quando seres humanos conjugam recursos e técnicas para a obtenção de determinadas finalidades. Destarte, no entendimento de Tavares de Medeiros *et al.* (2024), caberá ao gestor trabalhar com a comunidade escolar no levantamento de recursos materiais e conceituais necessários ao trabalho docente e à apropriação dos conhecimentos pelos(as) estudantes, considerando a necessidade de fortalecimento das relações mediante as quais os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula.

Os recursos materiais envolvem a utilização de instrumentos historicamente produzidos e capazes de atender ao planejamento traçado. No caso da escola, trata-se de todos os recursos materiais necessários à mediação dos conhecimentos, definidos no projeto político-pedagógico e no delineamento das aulas, relacionados com as tarefas a serem executadas e o alcance de seus objetivos. No âmbito da educação especial, os(as) estudantes podem requerer instrumentos/recursos específicos, cabendo aos(as) gestores(as) escolares constituir ações para tais aquisições e uso desses materiais em função das necessidades dos(as) discentes (Tavares de Medeiros *et al.*, 2024, p. 8).

Os recursos pedagógicos de acessibilidade devem ser encarados como instrumentos de mediação da aprendizagem, podendo ser utilizados tanto

por alunos da Educação Especial quanto pelo restante dos outros estudantes, quando necessário, uma vez que acrescentam mecanismos pelos quais os estudantes se desenvolvem e progridem na apropriação do saber escolarizado. Contudo, para que a utilização desses recursos atenda à plenitude de suas expectativas no que se refere ao público-alvo da Educação Especial, é preciso que esteja ancorada em uma transformação atitudinal e conceitual que reorganize nossas relações e entendimentos acerca da ideia de deficiência.

Nesse sentido, é fundamental contestarmos e problematizarmos concepções que reduzem a ideia de deficiência a uma condição orgânica ou a algum déficit, posto que elas obnubilam o processo de constituição histórica dos sujeitos, que é dialético, multifacetado e arquetizado na complexa relação estabelecida com o meio e com outros sujeitos, mediante inter-relação com os pares, apropriação da linguagem e cultura, e mediante uso de instrumentos historicamente produzidos pela humanidade. Para Tavares de Medeiros *et al.* (2024, p. 8),

A adoção de recursos conceituais na gestão de escolas inclusivas possibilita que os(as) gestores(as) e os segmentos escolares se questionem: Que leitura social temos do(a) aluno(a) com deficiência? Como os diagnósticos são incorporados aos processos de escolarização desses(as) estudantes? Como a escola se organiza e necessita se organizar para atender às trajetórias escolares desses sujeitos? Como prover a articulação entre o ensino comum e o especial para contemplar a acessibilidade curricular e as singularidades de aprendizagem?

Essas questões, obviamente, não serão respondidas de imediato, pois exigem tempo e reflexão – não apenas sobre as práticas pedagógicas, mas também em relação aos nossos conceitos e preconceitos. Envolve uma análise das relações e dos conhecimentos que nos informaram e moldaram nosso ser. Por isso, defendemos que essa ação seja mais satisfatória quando realizada de forma coletiva, e não individual ou solitária. “O relacionar-se dos indivíduos entre si é condição essencial da existência humana, porque o processo de produção se dá pelo esforço conjunto, assim o trabalho isolado se mostra mais complexo e dispendioso” (Tavares de Medeiros *et al.*, 2024, p. 8).

### Gestão escolar inclusiva

No caso do ambiente escolar, propiciar espaço para o desenvolvimento dessa reflexão talvez seja um dos maiores desafios de uma gestão que se pretenda como efetivamente democrática. Nesse diapasão, de acordo com Tavares de Medeiros *et al.* (2024, p. 9),

Diante da necessidade, de ações colaborativas, emerge a compreensão de que elas precisam ser coordenadas para que os objetivos sejam alcançados. A atividade administrativa é uma atividade grupal. As situações simples, nas quais um homem executa e planeja o seu próprio trabalho, lhe são familiares; porém, à medida que essa tarefa se expande até o ponto em que se faz necessário o esforço de numerosas pessoas para levá-las a cabo, a simplificação desaparece, tornando necessário desenvolver processos especiais para a aplicação do esforço organizado em proveito da tarefa do grupo [...]. As ações coletivas necessitam ser coordenadas para que as pessoas envolvidas trabalhem em função do alcance de uma determinada tarefa, portanto o planejamento e sua execução não podem ser uma imposição de uma pessoa para outra. A gestão desse processo requer diálogo, cooperação, reciprocidade, acolhimento, troca e solidariedade. Ter uma pessoa à frente desse cenário não impossibilita que esses compartilhamentos se efetivem, porque tal sujeito se coloca como um(a) mediador(a), ou seja, elo entre sujeitos e demandas a serem respondidas.

Poder-se-á objetar que essa pressuposição se mostra inalcançável no cotidiano escolar, dado o grande número de tarefas e atividades que sobrecarregam o fazer docente. Esse argumento é válido e verdadeiro, contudo, é preciso pensarmos se muitas das tarefas e atividades que envolvem e sobrecarregam os docentes não se compõem como artefatos burocráticos que tomam tempo, mas não, necessariamente, impactam favoravelmente o ensino produzido no interior dos espaços escolares, os processos de aprendizagem e a transformação da vida dos sujeitos. Devemos enfrentar essa questão com serenidade, sem nos furtarmos a estabelecer críticas pertinentes quando estas se mostrarem necessárias à melhoria dos sistemas educacionais. Isso posto, temos que criar um ambiente vivo e colaborativo no qual os vários atores escolares interagem no sentido de melhorar o espaço escolar, o que é, sem dúvida, uma tarefa em devir, por fazer.

No entendimento de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o trabalho colaborativo, fundamental na atividade educativa como um todo, mostra-se ainda mais importante quando consideramos o cenário da Educação Especial, na medida em que este pode servir como ponte de apoio entre os professores da sala regular e da Educação Especial, cuja ação deve se desdobrar em transformações nas metodologias e práticas de ensino no intuito de que todos possam aprender, independentemente de suas especificidades. Para Tavares de Medeiros *et al.* (2024, p. 9), destacado movimento “requer a gestão de processos de formação continuada, constituição de projetos político-pedagógicos inclusivos e planejamentos articulados”. A tríade acima

exposta visa combater as dificuldades de articular ações colaborativas em sala de aula, assim como enfrentar o trabalho solitário, ainda muito presente no fazer docente, elemento que reforça a necessidade de a gestão escolar desenvolver posturas propositivas e reflexivas de forma coletiva.

Esse processo de construção coletiva a ser desenvolvido pela gestão escolar deve incutir em todos os profissionais da educação a compreensão de que os seres humanos se constituem a partir do complexo de relações estabelecidas com o meio. Por isso, o nascimento, no caso humano, é um processo que se supera, uma vez que a biologia não é a medida de todas as coisas. Por conseguinte, conforme aqui já destacamos, a pessoa com deficiência não se reduz ao seu impedimento ou seu déficit, posto materializar um sujeito cujas potencialidades se estruturarão a partir de uma dialética intrincada entre inserção social, apropriação cultural e barreiras à participação erigidas por uma sociedade insensível à diferença da deficiência. Enfatizamos esse suposto a todo momento por entendermos que a patologização da deficiência produz relações assimétricas opressivas para esses sujeitos. Como bem asseveraram Tavares de Medeiros *et al.* (2024, p. 9),

A patologização produz carga depreciativa que passa a ser absorvida socialmente para marginalizar e excluir a pessoa. Em uma relação simétrica, esse sujeito é rotulado como um “outro”, ou seja, uma pessoa que foge ao padrão e é vista como periculosidade social e escolar. Além disso, afeta o trabalho coletivo humano, quando professores(as) de ensino comum (e até coordenadores(as) pedagógicos(as)) se desresponsabilizam pelo planejamento/mediação dos conhecimentos, atribuindo essa tarefa aos(as) profissionais que realizam o atendimento educacional especializado.

O reordenamento da concepção de deficiência tem o condão de impactar tanto as práticas de gestão quanto a maneira pela qual os diagnósticos são incorporados no trânsito de escolarização dos estudantes PAEE. Isso porque, quando analisamos a deficiência sob um prisma que não exclusivamente clínico, conseguimos compreender que o diagnóstico é parte da realidade do estudante, mas não compreende sua totalidade, tampouco define todos os espaços e relações que o sistema escolar desempenhará em relação a seus sujeitos. Desde o protagonismo do saber médico decorrente do avanço do sistema produtivo marcado pelo capitalismo e a expansão da escolarização ocorridos nos princípios do século XX, temos percebido o quanto esse campo de saber tem determinado ações e relações no tecido escolar. Esse fenômeno acentua-se nos casos de insucesso escolar, cuja razão de ser muitas vezes é transposta como se decorrente exclusivamente de fragilidades individuais apresentadas pelos estudantes. Não por acaso,

tornou-se muito comum a solução do encaminhamento para outros setores (especialmente clínicos) daqueles que não aprendem nas escolas.

Transfere-se assim a responsabilidade do fazer docente e da ação escolar a outras instâncias, o que, inegavelmente, demarca um empobrecimento das ações educativas, o qual, ao fundo e fim, atuará contra a própria centralidade escolar. Por isso, asseveramos de forma taxativa que é preciso se apropriar criticamente dos laudos e diagnósticos clínicos, posto que o sujeito não se resume a eles. Isso não significa desconsiderar sua importância, mas tão somente não atribuir a um componente a explicação total de um fenômeno multifatorial. Como assinalam Tavares de Medeiros *et al.* (2024, p. 12-13),

Os diagnósticos/laudos têm sido significados como recursos que descomprometem a escola e os(as) profissionais da responsabilidade de promover o envolvimento dos(as) estudantes público-alvo da educação especial nos currículos, adotando, como subsídio, o imaginário de que esses instrumentos garantem a promoção automática dos(as) discentes entre os anos escolares. Assim, os diagnósticos/laudos necessitam ser compreendidos como recursos que impulsionam a escola a se perguntar: quais práticas de gestão são necessárias para prover condições para que os(as) professores(as) trabalhem com os(as) estudantes de forma que eles(as) se apropriem dos conhecimentos? Reflexões sobre os diagnósticos/laudos precisam fazer parte da pauta da equipe gestora da escola, de modo a subsidiar momentos de formação em contexto, porque os(as) professores(as) carecem de aprofundamentos teórico-práticos sobre o fato de esses instrumentos não retirarem do(a) estudante o direito de aprender, mas impulsionarem os sistemas de ensino a constituir as políticas necessárias para promover a acessibilidade ao currículo. O modelo social de deficiência outrora discutido convoca as escolas a estabelecer outras relações com os diagnósticos/laudos, para que eles não minimizem as possibilidades de aprendizagem. Ao contrário, possam ser adotados como instrumentos capazes de possibilitar aos sistemas de ensino conhecimentos sobre demandas de aprendizagem dos(as) estudantes, impulsionando políticas públicas para que esses sujeitos tenham iguais oportunidades de aprendizagem, conforme preceitua a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015. Além disso, esse modelo permite-nos apostar em avaliações pedagógicas que possibilitem ao(a) docente conhecer o(a) estudante para prover a acessibilidade curricular, o que remonta pensar em ações didáticas, recursos pedagógicos, maneiras de organização das aulas/salas, articulação da classe

comum com os serviços de apoio e os procedimentos avaliativos em uma perspectiva inclusiva.

É imperioso que a gestão escolar construa um universo teórico e prático em suas instituições, no qual os laudos médicos não se afigurem de tal forma que sentenciem o sujeito ao isolamento e retirem sua condição de aluno, de sujeito que aprende, que se desenvolve. Que acerta e comete erros. Ou seja, é fundamental que todos entendam que o laudo de uma dada condição, embora importante, não compreende a totalidade do universo do sujeito. Também é preciso que se critique a ideia de que os encaminhamentos resolvem de vez por todas as questões envolvendo alunos que não estão a aprender o conteúdo sistematizado desenvolvido nas escolas, pois não podemos esquecer que o sujeito encaminhado pertence ao espaço escolar e que teremos de dar conta das relações envolvendo ensino e aprendizagem. Por isso, é importante pensar em mecanismos que diversifiquem o ensino, enriqueçam as metodologias trabalhadas e encontrem alternativas às dificuldades expostas. Claro que tal tarefa não é fácil; aliás, é deveras complexa, e, por isso mesmo, destacamos a importância de práticas colaborativas no interior das escolas, a fim de que estas nos permitam encontrar soluções coletivas para problemas que jamais podem ser pensados unicamente sob o prisma individual. Embora as alternativas sejam complexas nesse sentido, não podemos deixar de destacar que existem muitas ações extremamente bem-sucedidas ocorrendo em nosso país; contudo, infelizmente, temos dificuldade de tornar essas práticas popularizadas e de conhecimento de todos.

Este talvez seja um dos maiores e mais complexos desafios de uma gestão escolar inclusiva, qual seja: fazer com que os profissionais de sua rede se apropriem de alternativas e práticas transformadoras já implantadas em outras realidades ou em sua própria instituição. Às vezes consumimos muito tempo tentando imaginar alternativas que já existem, mas a que não temos acesso e, por isso, as desconhecemos. Aliás, esta é uma questão que demarca um problema de corte nacional, devendo, inclusive, fazer parte de uma política de governo no sentido de valorizar o fazer docente e as ações que ocorrem em nosso país.

Poder-se-á objetar que as realidades são muito diferentes e desiguais; logo, uma ação bem-sucedida em um ambiente não necessariamente será bem-sucedida em outro. Esse argumento é válido e coerente, devendo ser considerado; contudo, ele não pode servir como uma camisa de força que bloqueia toda e qualquer ideia nova a ser implantada nos cotidianos escolares. Não apenas na educação, mas também em outras áreas, temos o péssimo hábito de considerar que muitas coisas não darão certo mesmo sem sequer tentar ou experimentar; aliás, algumas vezes, sem sequer pensar sobre o assunto.

É preciso que nos permitamos uma abertura à inovação. É fato que a educação nacional, tomando de forma abrangente os dados nacionais, não vai bem. Tal elemento, por si só, implica a necessidade de mudanças, quer queiramos ou não. Precisamos sair de nossa zona de conforto, e o fenômeno talvez seja aquele que possui o maior potencial para que desafie nossos olhares e práticas cristalizadas, o da inclusão, que expõe a necessidade de a escola acolher uma diferença para a qual suas estruturas e relações não foram arquitetadas ou preparadas. Este é o maior desafio que uma gestão democrática tem de enfrentar, na medida em que, conforme apontam Tavares de Medeiros *et al.* (2024, p. 15),

a gestão democrática possibilita o diálogo com a comunidade escolar e o fortalecimento nas lutas em função da melhoria das escolas e da educação. Diante disso, ganha destaque a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de maneira coletiva, levando a comunidade escolar a se questionar sobre a estrutura da escola, a colaboração entre os(as) profissionais da Educação, a aprendizagem, o planejamento, os recursos didáticos, entre outros elementos materiais e conceituais, com vistas a fortalecer os processos de inclusão dos(as) estudantes apoiados(as) pela educação especial na escola comum. Pela via das ações coletivas, a escola pode se analisar e identificar os elementos materiais e conceituais necessários para responder aos itinerários de aprendizagem desses sujeitos, reconhecendo que o trabalho coletivo se coloca como uma possibilidade de formação para todos(as) os(as) envolvidos(as) com as práticas de gestão escolar.

Cabe à equipe gestora edificar momentos de formação e planejamento para refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas nas escolas, bem como sobre a necessidade de diversificação e de busca de caminhos alternativos para promover a aprendizagem de todos os alunos que fazem parte da instituição escolar, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não. Nesse sentido, não dissociamos o administrativo do pedagógico, na medida em que o primeiro também permite a criação de possibilidades e condições de existência para o segundo. Destarte, conforme assinalam Tavares de Medeiros *et al.* (2024, p. 17-18),

a administração/gestão significa a utilização racional de recursos materiais e conceituais, além do esforço coletivo humano, para o alcance de fins planejados. No caso da escola, sua finalidade é criar as condições objetivas para que o trabalho pedagógico se realize visando à apropriação dos conhecimentos pelos(as) alunos(as). Assim, o administrativo e o

pedagógico se interpenetram e se complementam. [...] Escolas inclusivas são espaços-tempos educacionais que se organizam democrática e coletivamente para atender a trajetórias diversificadas de aprendizagem. Essas instituições buscam superar barreiras curriculares, estruturais, conceituais e atitudinais, visando ao direito social à educação. A ênfase na apropriação dos conhecimentos destaca a importância de se articular as atividades administrativas às pedagógicas, assumindo os(as) gestores(as) escolares papel crucial na criação de condições para os(as) educadores(as) mediarem contextos favorecedores da aprendizagem na relação igualdade-diferença. Nesse cenário, a gestão democrática se coloca como uma política que abre espaço para a participação, a diversidade de ideias e a cooperação. O(A) gestor(a), ao adotar uma postura de mediação, contribui para que o grupo trabalhe colaborativamente, alinhando esforços na busca por objetivos comuns.

Em vista desses elementos, Sant'ana (2005) afirma caber aos gestores escolares a tomada de providências de caráter administrativo para a implantação de um projeto efetivamente inclusivo nas escolas. “Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola” (Sant'ana, 2005, p. 228). Contudo, é preciso deixar claro que tanto os gestores devem apoiar seus professores quanto estes precisam amparar e sustentar a equipe gestora nesse processo, que é dialético e desafiador, na medida em que, conforme assinala Tezani (2004, p. 177),

Adaptar a escola para garantir a educação inclusiva não se resume apenas a eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios escolares; é preciso ter um novo olhar para o currículo escolar, proporcionando a todos os alunos o acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações.

Isso posto, resta como evidente que uma educação e um clima verdadeiramente inclusivos necessitam estimular diferentes saberes e culturas e, além disso, devem partir do pressuposto de que nosso desenvolvimento é governado por múltiplos elementos e influenciado pela relação que estabelecemos com o meio e com as pessoas que nele habitam. Devem também

considerar a necessidade de apropriação e do trabalho com conhecimentos éticos, morais, políticos, econômicos e sociais, posto que estes interferem na forma pela qual nos relacionamos e nos comportamos e nas possibilidades de construção coletiva de soluções que beneficiem a todos. Para tanto, devemos tomar a máxima de diversos movimentos ativistas de pessoas com deficiência, qual seja, “nada sobre nós sem nós”, como uma espécie de bússola na constituição dos atos de gestão. Como ressalta Tezani (2009, p. 19-20),

A atuação do gestor escolar tem grande valia na tarefa de construir uma escola para todos. A educação inclusiva exige adaptações que priorizem a formação dos recursos humanos, materiais e financeiros, juntamente com uma prática voltada para o pedagógico. Garantir, ratificamos, a eliminação das barreiras arquitetônicas, facilitar o transporte escolar e promover ações que facilitem a comunicação são algumas de suas funções. Assim, torna-se relevante o contato direto e constante com os pais e demais profissionais (internos e externos). Outro fator que deve ser ressaltado é a promoção das adaptações curriculares e os arranjos satisfatórios com apoio do especialista, proporcionando sua presença na sala de recursos. Destarte, vemos que há necessidade de integração entre as dimensões política e pedagógica, para que a promoção da qualidade na educação realmente ocorra, calcada numa visão global da escola enquanto instituição social. A prática da gestão escolar envolve, portanto, autoridade intelectual traduzida como capacidade conceitual; capacidade de compartilhar poder (política); capacidade de liderar e orientar-se por liderança (social) e capacidade de produzir resultados e monitorá-los (técnica).

É imperioso lembrar que a construção de uma escola inclusiva beneficia a todos, e não somente os alunos que apresentam alguma deficiência, mostrando-se fundamental para o enfrentamento do desafio contemporâneo de que cada estudante possa se desenvolver ao máximo em suas potencialidades. Para Rosário *et al.* (2024, p. 4),

a falta de recursos, a resistência a mudanças e a inadequação das infraestruturas escolares são alguns dos desafios comuns que dificultam a implementação de políticas inclusivas. Além disso, há uma necessidade constante de formação continuada para professores e gestores, capacitando-os para lidar com a diversidade e aplicar metodologias inclusivas em sala de aula.

O horizonte sobre o qual se debruça a gestão escolar deve ter como premissa que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, podem se apropriar do currículo e dos conhecimentos esperados. Para que

esse objetivo seja atingido, é inadiável a criação de estratégias que ampliem as possibilidades de atuação pedagógica, dentre as quais podemos destacar o Ensino Colaborativo, o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), a aprendizagem baseada em projetos (PBL), aulas interativas, diversificadas, entre outras. Com isso, para que fique claro, não estamos sentenciando a morte das aulas tradicionais ou destacando sua ineficácia; muito pelo contrário, entendemos que o necessário consiste em partir da premissa comeniana de ensinar tudo a todos. Uma boa aula tradicional pode, sim, atingir esse objetivo, enquanto uma atividade interativa pode não surtir o efeito desejado. Não é a simples utilização de algo que garante seu sucesso ou fracasso, mas como o utilizamos. De que forma os estudantes estão sendo considerados nesse processo e como se relacionam com o conteúdo? Essa é a pergunta nuclear que guia a relação ensino-aprendizagem.

Caberá à gestão escolar, mais que escolher o tipo de aula, garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de acesso e apropriação do currículo, e diferentes professores seguramente utilizarão distintas formas para atingir esse objetivo. Não há fórmula mágica; ainda assim, exemplos de boas práticas podem e devem ser apropriados por todos. Nesse sentido, como ressaltam Rosário *et al.* (2024, p. 6-7),

A gestão escolar eficaz deve estar comprometida com a equidade, buscando maneiras de eliminar as disparidades que afetam o desempenho e a participação dos alunos. Isso implica uma administração que reconheça e enfrente as barreiras que impedem a plena inclusão de todos os estudantes. [...] A promoção da equidade na gestão escolar envolve também a formação continuada de gestores e professores, preparando-os para lidar com a diversidade no ambiente educacional. [...] A formação continuada é um elemento chave para que os gestores escolares possam desenvolver práticas que promovam a inclusão e a equidade na escola. Essa formação deve incluir conhecimentos sobre as melhores práticas de ensino inclusivo e estratégias para enfrentar os desafios específicos que surgem no contexto escolar. [...] A gestão escolar inclusiva exige um esforço contínuo para adaptar as políticas e práticas educativas às necessidades dos alunos, promovendo uma educação de qualidade para todos. Essa adaptação pode incluir desde a modificação do ambiente físico até a adoção de tecnologias assistivas e a personalização do ensino.

O conjunto desses elementos evidencia as muitas barreiras que precisamos superar para a implantação de um ensino inclusivo e de qualidade para todos. Para Rosário *et al.* (2024), as barreiras podem ser físicas, pedagógicas e atitudinais, e sua superação requer diferentes intervenções e ações.

As barreiras físicas referem-se às limitações do ambiente escolar que dificultam a acessibilidade para alunos com necessidades especiais. Muitas escolas ainda não possuem a infraestrutura adequada para receber esses alunos, como rampas, banheiros adaptados e sinalização apropriada. Camargo, Cunha e Aparecida (2022) destacam que a adaptação do ambiente escolar é um passo fundamental para promover a inclusão, pois garante que todos os alunos possam se movimentar e participar das atividades escolares de forma independente. As barreiras pedagógicas envolvem a adequação do currículo e dos métodos de ensino para atender às necessidades de todos os alunos. Isso requer que os professores sejam capacitados para utilizar estratégias de ensino diferenciadas que considerem as diversas formas de aprendizagem. [...] Além das barreiras físicas e pedagógicas, as barreiras atitudinais representam um dos maiores desafios na implementação de práticas inclusivas. Essas barreiras são caracterizadas por preconceitos e atitudes negativas em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais (Rosário *et al.*, 2024, p. 13-14).

Ao destacarmos esses elementos, é importante ter em conta que não superaremos essas barreiras somente com boa vontade, embora ela seja de fundamental importância. Algumas adaptações, seja em termos físicos ou metodológicos, exigem a disposição de algum tipo de recurso econômico para se tornarem materializáveis, o que é um problema para muitas escolas, senão a maioria. Determinadas adequações arquitetônicas, materiais didáticos e tecnologias assistivas possuem valores significativos, por isso a importância de se discutir essa vertente também sob a lógica econômica. Ademais, o processo formativo de professores para se apropriarem de uma série de tecnologias e ferramentas que têm o condão de dinamizar as aulas também envolve um custo que não pode ser desprezado, sendo este de cardeal importância para que o processo inclusivo efetivamente ocorra nas escolas, posto que o professor ocupa papel angular no desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem ocorridas no ambiente escolar. Como pontuam Rosário *et al.* (2024, p. 15),

a formação continuada de gestores e professores é uma estratégia fundamental para alcançar este objetivo. A capacitação contínua permite que os educadores desenvolvam competências e habilidades necessárias para lidar com a diversidade em sala de aula e implementar práticas pedagógicas inclusivas.

É inegável que a formação continuada dos professores desempenha papel central na construção de uma escola e gestão inclusivas, na medida

em que professores bem formados se relacionarão de forma mais abrangente com os fenômenos que informam e contornam nossa realidade, sendo a inclusão certamente um desses fenômenos. Esse processo de formação durante o exercício da função objetiva construir, junto dos professores, práticas pedagógicas que possibilitem que todos os estudantes aprendam, além de desconstruir preconceitos, romper cristalizações, preparar os docentes para a utilização de tecnologias assistivas (as quais podem facilitar o acesso ao currículo e a apropriação dos conhecimentos, especialmente no casos dos estudantes PAEE, uma vez que tais ferramentas podem compensar limitações e ampliar potencialidades), assim como para realizarem processos de adaptação curricular quando necessário (com transformação dos materiais didáticos, flexibilização dos métodos de ensino e personalização das atividades de aprendizagem) e para adotarem metodologias diversificadas (as quais incorporem o uso de estratégias de ensino que considerem diferentes formas de aprendizagem dos alunos, como atividades práticas, aulas expositivas e trabalhos coletivos em diferentes formatos). Tais elementos mostram-se fundamentais para a transformação projetiva e qualitativa do ensino ministrado nos espaços escolares, o qual, conforme assinala Freire (1996, p. 52), exige

rigoriedade metodológica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a toda e qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e assunção da identidade cultural. Ensinar não é transferir conhecimento, exige consciência do inacabado, reconhecimento do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível.

Conforme assinalamos, a expansão dos processos inclusivos demanda a promoção de dinâmicas institucionais amplas, distintas das práticas tradicionais, assim como de novas propostas educativas, e a gestão escolar desempenha uma função essencial na materialização dessas relações. Para além das tarefas administrativas, é de responsabilidade da gestão escolar a construção de uma sociedade mais justa, acessível, democrática e inclusiva. Para que isso seja possível, são imprescindíveis a participação de todos, a luta contra qualquer discriminação e a transformação dos espaços e interações que obstaculizam a participação de todos de forma paritária.

Nesse sentido, como pontuam Ruiz Chaves, Chen-Quesada e Garcia-Martinez (2021, p. 214), “la implementación de los procesos de educación inclusiva no son una responsabilidad directa de un solo participante del hecho educativo, sino de una construcción, colaboración, seguimiento y

organización colectiva, donde la gestión educativa tiene mucho que aportar desde la figura de la persona gestora”.

O trecho acima destaca tanto a importância da figura do gestor escolar na implementação de processos e práticas inclusivas nas escolas quanto o caráter complexo de sua escolha, na medida em que ele enfrentará situações desafiadoras e que mobilizam diversos recursos (cognitivos, éticos, financeiros, atitudinais) para sua resolução. Assim, a tarefa do diretor escolar e da equipe gestora transcende o que fazer administrativo, posto que envolve também a transformação de relações e a construção de um novo projeto de escola e, portanto, de sociedade. Quanto melhor a postura inclusiva da equipe gestora escolar, mais a escola tende a se configurar como um espaço para todos e que toma como necessária a transformação das políticas, culturas e práticas que envolvem os espaços sistematizados de educação, objetivando atender às diferentes necessidades e identidades dos sujeitos ali presentes, o que implica, adicionalmente, o compromisso de eliminar todas as barreiras que impedem ou dificultam os sujeitos de participarem ativamente desses espaços e desenvolverem ao máximo suas potencialidades.

Essa perspectiva vai ao encontro do proposto por Carvalho e Lino (2023, p. 3-4), ao destacarem que cabe aos gestores

refletir sobre as mudanças em vigor e contribuir com a construção de uma comunidade inclusiva, atuando na formação docente segundo o viés inclusivo e na articulação entre a escola e a comunidade, ou seja, se enveredando tanto no favorecimento de acessibilidade arquitetônica, estrutural e nos recursos pedagógicos quanto na construção de uma cultura colaborativa e cooperativa entre os membros da comunidade escolar, bem como orientando e organizando as funções e atuações dos profissionais de forma consonante ao alcance do objetivo inclusivo.

É imperioso aos gestores, ainda, caracterizar o perfil e as necessidades dos alunos; implantar adaptações curriculares de grande porte como introduzir objetivos e conteúdo específicos, métodos e avaliações complementares e alternativos, além de considerar aspectos de temporalidade acerca da retenção ou progressão do aluno ao longo do ciclo pedagógico; fornecer suporte técnico e científico aos professores; assim como promover atividades de conscientização e envolvimento entre as famílias e membros da escola e comunidade, como palestras e eventos. [...] Nessa conjuntura, a inclusão escolar emerge como um novo desafio à gestão escolar, exigindo priorizações em aspectos variados como financeiros, materiais e de recursos humanos. [...] Afinal, sob respaldo de Omote (2018), uma

adequada gestão de um ambiente escolar com a presença de alunos com deficiência dentre os demais possibilita possíveis transformações nas mentalidades das gerações seguintes, estimulando a reconstrução dos contextos sociais alicerçada pelo convívio entre as diversidades no paradigma inclusivo.

Para tanto, de acordo com Carvalho e Lino (2023, p. 22), faz-se urgente substituímos uma atuação tradicional centralizada “por uma ação democrática e participativa, com distribuição de responsabilidades e decisões coletivas, em um chamamento de toda a comunidade escolar para o interesse coletivo dos grupos minoritários”. Em contrapartida, é preciso que os próprios gestores também passem por um processo de formação continuada, o qual demarque como necessária a transformação de seus espaços, para que se “conscientizem das especificidades do processo inclusivo e organizem ações para a adequação escolar e atendimento desses alunos com qualidade, inclusive contribuindo com maior significância com a capacitação do seu corpo docente” (Carvalho; Lino, 2023, p. 22).

Ademais, como já pontuamos, a construção de uma comunidade inclusiva deve e precisa englobar o planejamento e o desenvolvimento curricular, assim como a preparação para que a equipe possa trabalhar de maneira cooperativa, compartilhando saberes e se colocando no lugar do outro, como componentes de um sistema inclusivo. No entender de Sage (1999, p. 135)

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão.

A inclusão educacional não se desdobrará somente pela vontade do gestor escolar, porém, tampouco ocorrerá sem sua interferência. Esta é a contribuição que este capítulo pretende fornecer neste momento ao demarcar a centralidade da gestão escolar na construção da escola que queremos e de que precisamos.

### Síntese final

Este capítulo teve por objetivo discutir a questão da gestão escolar não apenas sob uma perspectiva técnica, administrativa ou burocrática, embora estas sejam inegavelmente importantes, mas também incluir aspectos pedagógicos e éticos como fundamentais na prática do gestor escolar. Nesse sentido, a construção de uma gestão participativa objetiva a

arquitetura de um espaço que possa realmente ser chamado de inclusivo em todas as suas dimensões. Trata-se de um texto teórico que valoriza a experiência docente e administrativa o qual, contudo, nos convida a novos desafios expressos na ideia de direito à educação integral e de qualidade, que ainda precisa se manifestar como fato concreto para todos.

## Referências

- BARBOSA, A. H.; ABDIAN, G. Z. Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 245-276, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5VhyXX5c7vtm4Tp8xKxpnhK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- CARVALHO, C. L. de; LINO, C. M. Gestão escolar na educação inclusiva: a produção acadêmica stricto sensu paulista e uma realidade escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, e21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X69202>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GRISSOM, J. A.; EGALITE, A. J.; LINDSAY, C. A. **How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research**. Nova Iorque: The Wallace Foundation, 2021. Disponível em: <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- LEITHWOOD, K.; LOUIS, K. S.; ANDERSON, S.; WAHLSTROM, K. **How leadership influences student learning**. Nova Iorque: The Wallace Foundation, 2004. Disponível em: <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

- ROSÁRIO, D. do; PAULA, A. G. de; MOREIRA, C. da S.; RODOLFO, K. N. da C.; MOREIRA, L. da S.; AIRES, N. de M. Promovendo a equidade na gestão escolar: estratégias e práticas inclusivas. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, Portugal, v. 16, n. 7, e4863, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n7-096>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- RUIZ CHAVES, W.; CHEN-QUESADA, E.; GARCIA-MARTINEZ, J. La inclusión en la educación: Una revisión de literatura para la gestión educativa. **Innovaciones Educativas**, San José, v. 23, n. 35, p. 211-234, 2021.
- SAGE, D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- SILVA JR., C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1993.
- SIMIELLI, L. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e08984, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8984>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- SOUZA, A. R. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 13-39, 2006.
- TAVARES DE MEDEIROS, R.; CAETANO MAFEZONI, A.; BRAGA VIEIRA, A.; AUER BRAGA, V. Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, n. 1, e6017, 22 nov. 2024.
- TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 6, p. 41-61, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- TEZANI, T. C. R. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Educação**, Santa Maria, v. 1, n. 2, p. 287-302, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464442078>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

# SÚMULAS CURRICULARES



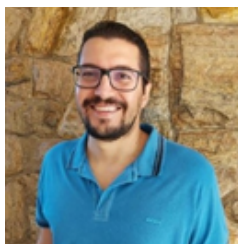
**Débora Dainez**

Professora do quadro efetivo da Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba (UFSCar-So), junto ao Departamento de Ciências Humanas e Educação. Doutora em Educação na área de Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp) (2014), com apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Realizou pós-doutorado em Psicologia Educacional na FE/Unicamp (2014-2016), com apoio Fapesp, e pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Unicamp, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) (2009), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Graduada em Fonoaudiologia pela Unimep (2006). É líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial UFSCar-So. Editora associada do Cadernos Cedes.



**Eniceia Gonçalves Mendes**

Professora titular do Departamento de Psicologia e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).



**Gustavo Martins Piccolo**

Professor da Universidade de Araraquara e palestrante em temáticas como Sociologia da Educação, Sociologia, Educação Física, Educação Especial, Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica. Pós-doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutor em Educação Especial pela UFSCar, mestre em Educação pela UFSCar, especialista em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), graduado e

bacharel em Educação Física pela UFSCar, graduado em Pedagogia pela Uninove. Autor de diversos artigos publicados em periódicos científicos e dos livros: *Por um pensar sociológico sobre a deficiência*, *O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária* e *Se todo mundo é deficiente, ninguém é deficiente: o complexo biológico, cultural, econômico e político do autismo*.



**Luciana Cristina Salvatti Coutinho**

Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, tendo atuado na UFSCar como Pró-Reitora de Graduação e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do campus Sorocaba. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na Área de Filosofia e História da Educação (2013). Realizou pós-doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí com apoio Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2015-2016). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp (2002). É líder do GT-UFSCar-So do HISTEDBR na UFSCar, campus Sorocaba. Editora-chefe da Revista HISTEDBR On-line e Secretária Nacional do HISTEDBR.



**Renata Flores Tibyriçá**

Defensora pública do estado de São Paulo. Bacharela em Direito e especialista em Direitos Humanos pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora e mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade de São Carlos (UFSCar).



**Rosimeire Maria Orlando**

É professora associada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Possui doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) (2005), com pós-doutorado pela UFSCar – Departamento de Psicologia e pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Realizou mestrado em Metodologia do Ensino pela UFSCar (1996) e graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial: Ensino de Deficientes Mentais, pela Unesp (1991). É

coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial (NEPEDE-EEs/UFSCar). Atua principalmente nos seguintes temas: Escolarização da Pessoa com Deficiência da Educação Básica à Educação Superior e Direitos Sociais das Pessoas com Deficiência.



**Rosine Lima Silva**

Atualmente, é doutoranda em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), psicóloga clínica, supervisora de casos e auditora em Psicologia no Grupo Fácil. Realizou mestrado em Ensino pela Universidade Federal do Pará (2024) e graduação em Psicologia pela Faculdade Adventista da Bahia (2014), com atuação voltada ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e outros transtornos do neurodesenvolvimento. Sua atuação foca em contextos públicos, privados e de saúde suplementar, incluindo a Rede de Atenção Psicossocial (Raps) e a Coordenação Estadual de Políticas para o Autismo (Cepa/Sespa).



**Vanessa Regina de Oliveira Martins**

Realizou pós-doutorado sênior pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) (2023-2024). Doutora (2013) e mestra (2008) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp) (2004). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Atualize/Unibem (2007). Professora Adjunta IV no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (DPsi/UFSCar). Atualmente, coordena o Curso de Especialização em Educação de Surdos em Abordagem Bilíngue (Libras/língua portuguesa) – EducaSurdos, oferecido na modalidade a distância pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UFSCar, conforme o Edital de Abertura n. 146/2024/SEaD/R. Coordenou o Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (Tilsp/UFSCar) (2019-2023). Docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PGEEs/UFSCar). Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi/UFSCar/CNPq). Membro da Comissão Editorial da Revista de Educação Especial (UFSM) – Editora de Seção. Coordenadora e criadora do programa de pesquisa e extensão #CasaLibras (UFSCar/Fapesp/ProEx).

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige compromisso ético, político e pedagógico com o direito de todos à educação. Em uma sociedade marcada por desigualdades e exclusões, a gestão escolar e a Educação Especial assumem papel fundamental na promoção de práticas, políticas e relações que garantam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

A obra *Gestão e Educação Especial: foco na perspectiva inclusiva* reúne reflexões e análises que articulam fundamentos legais, pedagógicos, formativos e financeiros indispensáveis para a consolidação de sistemas educacionais mais democráticos e acessíveis. Ao longo dos capítulos, os autores discutem temas centrais como o direito à educação, o Projeto Político-Pedagógico, a formação humana, a formação de professores, o financiamento da Educação Especial e a gestão escolar na perspectiva inclusiva.

Mais do que apresentar conceitos e políticas, este livro convida educadores, gestores, pesquisadores e estudantes a refletirem sobre os desafios e as possibilidades da construção de uma escola que reconheça a diversidade como valor e a inclusão como princípio orientador de suas ações.

