

Sistemas Educativos Inclusivos na Ibero-América: panorama, concepções e práticas

Organização:
Rosângela Machado
Claudia Pereira Dutra



REDE IBERO-AMERICANA
para o Desenvolvimento
dos Sistemas Educacionais
Inclusivos

OEI

Sistemas Educativos Inclusivos na Ibero-América: panorama, concepções e práticas

**REDE IBERO-AMERICANA
para o Desenvolvimento
dos Sistemas Educativos
Inclusivos**

OEI

Sistemas Eduacionais Inclusivos na Ibero-América: panorama, concepções e práticas

Organização:
Rosângela Machado
Claudia Pereira Dutra

REDE IBERO-AMERICANA
para o Desenvolvimento
dos Sistemas Educacionais
Inclusivos

OEI

Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)
Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos (REDSEI)

Secretário Geral: **Mariano Jabonero Blanco**
Diretor no Brasil: **Rodrigo Rossi**
Coordenadora da REDSEI: **Claudia Pereira Dutra**

Autores:

Agustina Palacios
Aldo Ocampo González
Celeste Fernandez
Érika Pisaneschi
Inés Dussel
Maria Teresa Eglér Mantoan
Martinha Clarete Dutra dos Santos
Meire Cavalcante
Pilar Cobeñas
Rosângela Machado
Rui Oliva Teles

Organização:

Rosângela Machado
Claudia Pereira Dutra

Revisão:

Texto Certo Assessoria Linguística

Capa e Projeto Gráfico:

Bárbara Monteiro

Diagramação:

Texto Certo Assessoria Linguística (Camila Provenzi)

Produção do formato digital acessível:

LAB Editorial

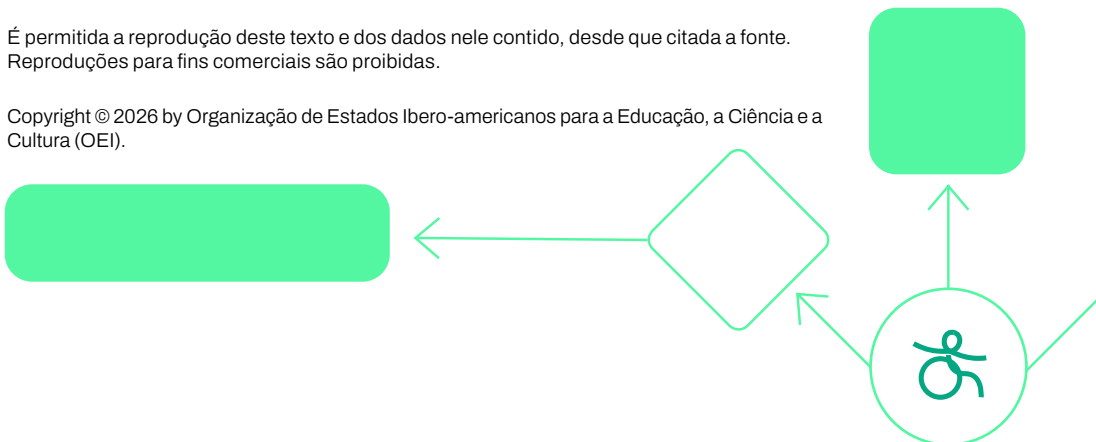
Comissão editorial:

Claudia Pereira Dutra
Érika Pisaneschi
Katia Simone Medeiros de Souza
Martinha Clarete Dutra dos Santos
Meire Cavalcante
Minéia Weber
Rosângela Machado

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista da OEI. Fontes de imagens e dados de gráficos e tabelas são de responsabilidade dos autores.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contido, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

Copyright © 2026 by Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).



Citação da obra:

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.
Sistemas Educacionais Inclusivos na Ibero-América: panorama, concepções e práticas.
MACHADO, Rosângela; DUTRA, Claudia Pereira (orgs.). Brasília: OEI, 2026. 239p. E-book.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Sistemas educacionais inclusivos na Ibero-América
[livro eletrônico] : panorama, concepções e
práticas / organização Rosângela Machado,
Cláudia Pereira Dutra. -- Brasília, DF :
Organização dos Estados Ibero-americanos, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-60226-22-1

1. Acessibilidade 2. Educação - Finalidade e
objetivos 3. Educação inclusiva 4. Inclusão social
I. Machado, Rosângela. II. Dutra, Cláudia Pereira.

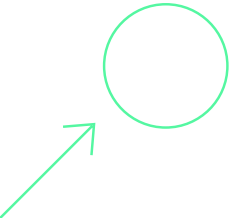
25-324702.1

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Políticas e práticas 379.26

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



Sumário

APRESENTAÇÃO	7
Mariano Jabonero	
PREFÁCIO	9
Rodrigo Rossi Claudia Pereira Dutra	
PARTE 1	11
Cenário da educação de estudantes com deficiência nos sistemas educacionais dos países da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)	12
Érika Pisaneschi Rosângela Machado	
PARTE 2	65
Educação inclusiva: abandonar a segregação para viver a justiça	66
Celeste Fernandez	
O modelo social e de direitos humanos da deficiência	88
Agustina Palacios	
A sala de aula: um espaço aberto às diferenças	112
Inés Dussel	
A hospitalidade incondicional tal como a concebemos nas escolas para todos	128
Maria Teresa Eglér Mantoan	
As raízes do problema: (des)figurações estéticas, problemas epistêmicos, aspas ontológicas e a necessidade de um outro heterogêneo sensível para a educação inclusiva	148
Aldo Ocampo González	
Medidas de apoio na perspectiva da educação inclusiva	178
Pilar Cobeñas	
Acessibilidade no contexto escolar inclusivo	200
Martinha Clarete Dutra Meire Cavalcante	
Tecnologias de apoio no ensino superior: da compensação funcional à mediação inteligente e inclusão	218
Rui Oliva Teles	

APRESENTAÇÃO

No ano em que a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) comemora seu 75º aniversário, esta publicação adquire um significado especial, ao colocar no centro da reflexão um tema de extrema relevância para a região ibero-americana: a educação inclusiva. Num contexto marcado pelo compromisso dos Estados com a Agenda 2030 e a plena implementação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o presente estudo emerge como um contributo fundamental para compreender os avanços, os desafios e as perspectivas dos sistemas educacionais na sua transição para modelos verdadeiramente inclusivos.

A importância desta temática na Ibero-América é inegável. Os países da região assumiram a responsabilidade de transformar seus marcos normativos, políticas públicas e práticas pedagógicas de modo que nenhum aluno fique para trás e às margens do direito de se desenvolver em condições de equidade. O estudo aqui apresentado oferece um panorama amplo e rigoroso sobre como os sistemas educacionais de nossos países incorporaram, em maior ou menor grau, os princípios de justiça, igualdade e dignidade que sustentam a inclusão e garantem a inclusão plena.

Esse esforço se alinha plenamente às prioridades programáticas da OEI, que, ao longo de sua trajetória, tem feito da educação uma ferramenta estratégica para a coesão social, a democracia e o desenvolvimento humano sustentável, contribuindo para reduzir as lacunas e desigualdades que ainda persistem na região. Neste aniversário, renovar o compromisso com a inclusão educacional significa também renovar o respeito pela diversidade e a construção da igualdade de oportunidades para todos e todas, rumo a uma inclusão real e efetiva.

Cabe ressaltar o valor agregado que supõe a coordenação deste estudo através da Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento de Sistemas Educacionais Inclusivos (REDSEI). A REDSEI, como espaço de articulação e cooperação entre os países-membros e observadores da OEI, permitiu não apenas sistematizar informações valiosas, mas também gerar um diálogo plural e enriquecedor entre atores governamentais, acadêmicos e da sociedade civil comprometidos com a transformação educacional. Sua contribuição representa um ativo imprescindível para consolidar uma agenda compartilhada em matéria de inclusão.

Confiamos que as reflexões e evidências aqui reunidas sejam inspiração e guia para continuar avançando em direção a sistemas educacionais cada vez mais justos, equitativos e abertos à diversidade. Porque uma educação inclusiva é a base de sociedades mais democráticas, coesas e respeitosas.

Mariano Jabonero
Secretário-Geral da OEI

PREFÁCIO

Esta obra tem origem no estudo realizado pela Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos (REDSEI), cujo objetivo era conhecer e analisar o cenário da educação das pessoas com deficiência na região ibero-americana, à luz da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). A investigação revelou os principais aspectos que atravessam o campo da educação inclusiva, oferecendo subsídios para o aprofundamento do debate acerca desse tema.

Uma questão central para a efetivação dos sistemas educacionais inclusivos é avançar na compreensão dos mecanismos de exclusão das pessoas com deficiência e no enfrentamento do desafio à transformação dos contextos que reproduzem as desigualdades. Por essa razão, a obra *Sistemas Educacionais Inclusivos na Ibero-América: panorama, concepções e práticas*, inaugurada pelo estudo da REDSEI, reúne um conjunto de artigos que exploram os fundamentos legais, éticos, filosóficos e pedagógicos da educação inclusiva, além de temas relacionados à acessibilidade, às medidas de apoio e à tecnologia assistiva. Ao aprofundar a análise do referencial teórico da educação inclusiva, a obra propõe um exercício de interrogação dos modelos discriminatórios e excludentes que persistem nos sistemas de ensino.

Nesse sentido, as discussões sobre as categorias de deficiência, a finalidade da educação, as práticas pedagógicas, a garantia de acessibilidade e os apoios específicos posicionam a educação inclusiva no centro do enfrentamento aos valores e práticas discriminatórios e segregativos, calcados nas classificações e padronizações próprias de uma pedagogia normalizadora, historicamente vinculada à educação especial. Isso implica a percepção das pessoas com deficiência nos diferentes contextos sociais, a identificação das barreiras enfrentadas no acesso ao currículo e a desconstrução dos dispositivos, normas e estruturas que constituem um regime excludente.

A análise crítica dos modelos educacionais que reduzem o potencial da educação inclusiva e retardam os avanços da sua perspectiva emancipatória conecta-se às atribuições da concepção inclusiva na alteração do paradigma social e educacional que não admite plenamente todos e todas. Dessa maneira, a compreensão dos modelos social e dos direitos humanos da deficiência — o qual retira o enfoque do déficit ou problema localizado no indivíduo — e a conscientização a respeito da realidade que distorce e ameaça o direito à educação reforçam o entendimento da educação inclusiva como único caminho para assegurar o reconhecimento e a justiça social às pessoas com deficiência.

De acordo com os pesquisadores e pesquisadoras convidados para a escrita desta obra, a educação inclusiva constitui-se como um espaço aberto à diferença, constitutiva de cada um, confrontam as categorias regulatórias da educação especial. Esse embate, de um lado, alerta para as visões identitárias e essencialistas que eliminam a singularidade do Outro e reduzem as experiências humanas; de outro lado, reforça as noções de diferença, igualdade, heterogeneidade e hospitalidade, avançando para a compreensão mais abrangente das práticas educacionais fundadas nos princípios da não discriminação e da igualdade de oportunidades, preconizados pela CDPD.

Nesse contexto, a abordagem da acessibilidade, das adaptações razoáveis e das medidas de apoio supera a suposta neutralidade na definição, organização e oferta de recursos e serviços, bem como na delimitação das metodologias e estratégias de ensino. Tal enfoque amplia a discussão sobre as condições de acessibilidade para garantir a participação dos estudantes com deficiência nas atividades do currículo comum, tendo como ponto de partida o papel das tecnologias e dos apoios articulados ao campo pedagógico na promoção da autonomia e da independência das pessoas com deficiência.

Os autores e as autoras problematizam os discursos dominantes sobre as pessoas com deficiência que levam à fixação de identidades e negam a plena existência de cada sujeito, a fim de contribuir para a reflexão sobre o impacto da segregação e da integração na formação de professores e a demanda por especialização profissional em categorias de deficiência. A educação inclusiva, por conseguinte, visa reverter a imposição de modelos pedagógicos e metodológicos que reprimem as diferenças e sustentam a adoção de planos de ensino individualizados e currículos adaptados que isolam os estudantes no percurso da escolarização.

Diante de seu compromisso com os princípios e propósitos firmados pela CDPD, a Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), por meio da REDSEI, apresenta esta obra que, de modo direto e profundo, aborda questões fundamentais para a compreensão do panorama, das concepções e das práticas de ensino, assim como para o fomento dos sistemas educacionais inclusivos. É urgente repensar a escola como um espaço que acolha e valorize as diferenças, promova transformações profundas nas políticas, nos currículos e nas práticas pedagógicas e construa projetos capazes de inaugurar outras formas de conhecimento, que não apaguem a multiplicidade e a heterogeneidade da experiência educacional.

Este é um encontro com a força transformadora da educação inclusiva!

Rodrigo Rossi

Diretor e Chefe da Representação da OEI no Brasil

Claudia Pereira Dutra

Coordenadora da REDSEI



Cenário da educação de estudantes com deficiência nos sistemas educacionais dos países da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)

Érika Pisaneschi

Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Gestão de Política Pública Estratégica na Saúde pela Escola Nacional de Administração Pública, Escola Nacional de Saúde Pública e Fundação Oswaldo Cruz (ENAP/ENSP/Fiocruz), Brasil. Membro da Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos (REDSEI), criada pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). erika.pisaneschi@gmail.com

Rosângela Machado

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED/UNICAMP), Brasil. Membro da Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos (REDSEI), criada pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). rosangela_machado@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU), constitui uma conquista para as pessoas com deficiência. Ela supera o modelo biomédico de deficiência centrado na normalização das pessoas, que reduz a deficiência a características individuais que precisam ser corrigidas para que essas pessoas possam participar da sociedade. Ao superá-lo, a CDPD consagra o modelo social e de direitos humanos da deficiência, com foco na interação das pessoas com as barreiras socialmente produzidas, englobando os aspectos atitudinais, econômicos, jurídicos, políticos, arquitetônicos, comunicacionais, entre outros, que impedem ou dificultam a plena participação na sociedade.

Para a filósofa Martha Nussbaum (2013), justiça e direitos humanos são conceitos indissociáveis e devem levar em consideração o princípio da dignidade humana. Em seus ensaios, Nussbaum (2013) analisa as várias demandas de justiça social, destacando as situações de exclusão vivenciadas por grupos que enfrentam discriminação e desigualdades sociais, seja por razões de gênero, deficiência, classe, raça ou sexualidade, resultando na privação de acesso aos bens sociais, uma vez que esses grupos não são considerados parte do “modelo humano dominante”. Ela argumenta que a justiça social não pode ser alcançada sem a eliminação de barreiras que impedem o reconhecimento das diferenças como parte essencial da dignidade dos seres vivos.

Ao fazer uma análise da teoria do contrato social¹, em seu livro *Fronteras da justiça*, Nussbaum (2013) enfatiza três grupos, em particular, que ela considera os mais afetados por problemas de justiça, por enfrentarem sérias barreiras de pertencimento ao contexto em que vivem. Esses grupos são: as pessoas com deficiência, as pessoas de diferentes nacionalidades dos países considerados em desenvolvimento e os animais não humanos, cujos direitos e bem-estar são amplamente ignorados nas discussões éticas e jurídicas (Nussbaum, 2013).

No caso específico das pessoas com deficiência, elas sofrem ações de exclusão e de segregação, que afetam suas vidas e sua dignidade, como consequência de um mundo que as considera fora do padrão fictício de normalidade.

1 A teoria do contrato social é relacionada à área da filosofia política que procurou explicar o surgimento do Estado e a sua função como organizador da sociedade.

Os bens públicos negados a essas pessoas estão sendo conquistados a partir de lutas de movimentos sociais de pessoas com deficiência e daqueles que compartilham a premissa de que a dignidade é um valor humano universal, garantida por um conjunto de direitos compartilhados por todas as pessoas e, por isso mesmo, parte essencial do pacto social.

Como afirma Castro (2013, p. 30),

[...] ao não participarem do pacto, ou melhor, não terem representantes seus no momento do desenho dos princípios da justiça, aqueles não serão contemplados posteriormente com medidas que atendam às suas necessidades específicas.

É nesse sentido que ganha relevância a CDPD ter se constituído como um tratado internacional que envolveu a participação das pessoas com deficiência e de movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, para reafirmar os princípios de justiça que contemplam a dignidade humana, a igualdade e a não discriminação, bem como as diferenças como condição do humano no exercício dos direitos fundamentais pelas pessoas com deficiência.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 inaugura a primeira fase de proteção dos direitos humanos, que trata dos princípios de igualdade e não discriminação no usufruto de direitos por qualquer pessoa. Na segunda fase do movimento dos direitos humanos, os tratados internacionais especificam os sujeitos titulares de direitos, marcados pela demanda de proteção especial a grupos socialmente vulneráveis². Os instrumentos internacionais que compõem o sistema especial de proteção aos direitos humanos invocam uma proteção específica e concreta, que objetiva o alcance da igualdade e do reconhecimento da diferença de grupos afetados pelas desigualdades estruturais e históricas (Piovesan, 2014).

A CDPD se insere nesse contexto de tratados internacionais por abordar questões específicas das pessoas com deficiência, assegurando o direito à diferença na igualdade de direitos. Esse tratado reflete o compromisso com a justiça social e com a inclusão plena das pessoas com deficiência,

[...] e a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, acerca de temas centrais aos direitos humanos, na

² Outros tratados sobre a garantia de direitos a grupos vulnerabilizados socialmente: a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1965), a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (ONU, 1979), entre outras.

busca da salvaguarda de parâmetros protetivos mínimos – do mínimo ético irredutível (Piovesan, 2014, p. 13-14).

Nessa perspectiva, a Convenção foi ratificada por 185 dos 193 Estados-membros da ONU (United Nations, 2025) – entre eles, todos os Estados-membros e países observadores da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)³, assumindo o compromisso de adequar os seus dispositivos legais e as suas políticas públicas aos princípios dessa Convenção, para assegurar justiça social às pessoas com deficiência, transformar ambientes e remover barreiras criadas pela sociedade, viabilizando o pleno exercício de todos os direitos humanos fundamentais.

Em particular, o artigo 24 da CDPD (ONU, 2006) reconhece o direito à educação das pessoas com deficiência, determinando aos Estados-partes desse tratado a obrigação de garantir o acesso às escolas comuns e a adotar medidas de apoio para garantir a igualdade de condições no sistema educacional geral. Portanto, o direito à educação se efetiva em um sistema educacional inclusivo, em que pessoas com e sem deficiência estudam no mesmo ambiente educacional, sem espaços escolares exclusivos organizados com base em critérios classificatórios de elegibilidade baseados na deficiência.

Outros acordos internacionais também fazem parte desse contexto, que materializa a perspectiva da educação inclusiva, tais como: os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que fazem parte da Agenda 2030, assinados em reunião da Cúpula das Nações Unidas, em 2015 – especificamente, o objetivo 4, que “assegura a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promove oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (UNESCO, 2016); e a Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos (UNESCO, 2015), aprovada, em 2015, no encontro do Fórum Mundial de Educação, realizado na Coreia do Sul.

Conforme prosseguem os argumentos de Nussbaum (2013, p. 191), o contexto de documentos políticos e legais internacionais efetiva:

Todas as formas legais, perseguidas por pessoas com deficiência e seus defensores, no marco de um crescente movimento internacional pela plena igualdade dos direitos, enfatizam a

3 Estados membros da OEI: Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, Guiné Equatorial, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Países observadores da OEI: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Luxemburgo, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

importância de um enfoque que veja as pessoas com deficiência como detentoras de direitos plenamente iguais.

Funda-se, assim, a partir desses acordos internacionais o compromisso de assegurar o direito à educação daqueles que foram excluídos ou separados das escolas comuns dos sistemas de ensino. Nesse contexto, insere-se a Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos (REDSEI), instituída pela OEI, para contribuir com a efetivação do direito à educação dos estudantes com deficiência, em parceria com os gestores dos ministérios da educação dos Estados-membros e observadores dessa organização.

Com esse propósito, a REDSEI realizou um estudo sobre o cenário atual da educação dos estudantes com deficiência nos sistemas educacionais desses países. O estudo foi realizado com base nas informações providas dos documentos do Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CRPD, na sigla em inglês), doravante Comitê, e obtidas por meio da aplicação de um instrumento de coleta de dados junto aos ministérios da educação dos países.

A primeira seção deste artigo é destinada à apresentação dos procedimentos para coleta, sistematização e análise das informações. A segunda seção é dedicada a mostrar os resultados em quatro categorias:

(i) Marcos políticos e legais para a garantia do direito à educação de estudantes com deficiência: apresenta a análise das informações sobre as disposições normativas educacionais dos países após a ratificação da CDPD, considerando que é obrigação dos Estados-partes modificar ou revogar leis, regulamentos e normas administrativas para adequar a legislação do país aos preceitos desse tratado internacional, conforme o artigo 4º, inciso I, alíneas a) e b) (ONU, 2006). A Convenção deve ser adotada como uma orientação política e legal das normativas educacionais, com o propósito de modificar a realidade de exclusão e segregação enfrentada pelas pessoas com deficiência e de efetivar o direito inalienável dessas pessoas de participar do ambiente educacional com aquelas sem deficiência.

As informações foram analisadas com base nas orientações do Comitê, que afirma a necessidade de as pessoas com deficiência serem contempladas pela legislação educacional, para que façam parte da política, do planejamento e da alocação de recursos gerais em educação, imprescindíveis para a viabilidade de estrutura, de apoios e de formação profissional

para a educação inclusiva (ONU, 2016, p. 18). Além disso, a legislação educacional, segundo o modelo de deficiência baseado nos direitos humanos, deve cumprir integralmente o artigo 24, sem limitações ou exceções na definição de sistema educacional inclusivo adotado pelos países.

(ii) Acesso de estudantes com deficiência aos sistemas educacionais: traz a análise das informações, a partir do pacto firmado pelos países, ao ratificarem a CDPD, com a meta de inclusão plena e o princípio de não discriminação, bem como dos referenciais da educação inclusiva que sustentam o direito inalienável das pessoas com deficiência de participarem plenamente do ambiente educacional comum, ao lado daquelas sem deficiência. A partir dessas premissas, foram apresentados e analisados dados referentes às matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns, identificando se a matrícula é realizada em classes comuns ou se existem situações de matrículas em classes especiais. Também foram examinadas as matrículas em escolas especiais. Adicionalmente, o estudo revelou dados sobre o acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Superior.

Com base no princípio de não discriminação estabelecido pela CDPD, foram analisadas as informações disponibilizadas pelos países acerca da existência ou não de critérios de elegibilidade que podem determinar o acesso dos estudantes ao sistema educacional em unidades comuns de ensino ou em ambientes exclusivos, como escolas especiais ou classes especiais dentro de escolas comuns.

(iii) Eliminação de barreiras para a permanência e a participação de estudantes com deficiência nos sistemas educacionais: aborda tópicos, para a análise das informações dessa categoria, que se referem à acessibilidade universal, às adaptações razoáveis, à formação continuada de profissionais da educação e aos programas e às ações intersetoriais. O direito à educação não se restringe apenas ao acesso à escola comum, na qual todos os estudantes, com ou sem deficiência, compartilham os mesmos espaços educacionais, embora essa etapa seja o ponto de partida para a consolidação do sistema educacional inclusivo. Esse direito abrange, também, a permanência dos estudantes com deficiência na escola, bem como a sua participação nas atividades do currículo escolar em igualdade de condições, evidenciando a extensão do caminho a ser percorrido para alcançar a plena inclusão.

Além da remoção das barreiras físicas, é essencial promover a formação continuada dos profissionais da educação como um aspecto fundamental na transformação dos sistemas educacionais em inclusivos, de modo a eliminar as barreiras conceituais e as práticas pedagógicas que dificultam a inclusão plena.

Os países também informaram se desenvolvem programas ou ações intersetoriais com as áreas de saúde, assistência social, entre outras, para apoio à inclusão escolar. Esses dados foram analisados no escopo dos princípios de universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, reiterados pela CDPD (ONU, 2006, preâmbulo, alíneas b) e c)). Vale a premissa de que, sempre que um direito é violado, rompe-se a unidade, e os demais direitos são comprometidos. Essa situação se configura, da mesma forma, como barreira ao usufruto do direito à educação. As informações obtidas sobre as condições de permanência e de participação de estudantes com deficiência nas escolas comuns nos sistemas educacionais foram analisadas a partir do que foi exposto. O objetivo é refletir sobre cada um desses tópicos, à luz da CDPD, e apresentar como eles são compreendidos e implementados pelos países para a efetivação da inclusão escolar.

(iv) Avanços e desafios na efetivação do direito à educação: apresenta a análise das principais conquistas e os desafios para concretizar o direito à educação inclusiva em harmonia com a CDPD, com base na percepção dos gestores da política de educação para estudantes com deficiência. A análise identifica se há convergência de elementos e perspectiva conceitual entre os aspectos elencados pelos gestores e as políticas e ações estruturantes dos sistemas educacionais inclusivos, discutidos nas demais categorias do estudo. São eles: a adequação dos marcos políticos e legais à CDPD; a garantia do acesso a ambientes educacionais inclusivos nos níveis de ensino; a acessibilidade dos equipamentos educacionais; a oferta de recursos e apoios para a eliminação de barreiras para acesso ao currículo; a formação docente na perspectiva inclusiva; e a articulação com as outras políticas públicas, as famílias e a comunidade. A discussão apresenta novos elementos e proposições, indicadas pelos gestores, que contribuem com a construção do panorama da educação inclusiva do conjunto de países.

Por fim, foram apresentadas as considerações finais sobre o estudo do cenário da educação de estudantes com deficiência nos sistemas edu-

cacionais dos países da OEI, destacando as questões essenciais identificadas nas categorias de análise. Espera-se que as reflexões propostas possam contribuir com os esforços dos diversos atores envolvidos na transformação dos sistemas educacionais para a efetivação do direito à educação inclusiva.

2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

2.1 Contextualização e coleta das informações

A CDPD e seu Protocolo Facultativo foram aprovados pela Assembleia Geral da ONU, em 13 de dezembro de 2006, para promover e proteger a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência – entre eles, o direito à educação em sistemas educacionais inclusivos, conforme expresso no artigo 24.

A implementação do tratado é acompanhada pelo Comitê, órgão da ONU para monitoramento e cooperação com os Estados-partes. Esse processo envolve a submissão de relatórios periódicos pelos países, com informações sobre as medidas adotadas, os progressos alcançados e as dificuldades que afetam a implementação dos direitos reconhecidos nesse tratado.

Conforme descrito no Guia de Formação n. 19 (ONU, 2014, p. 125, tradução nossa):

[...] cada Estado parte tem a obrigação de apresentar relatório inicial no prazo de dois anos, contados a partir da entrada em vigor da Convenção naquele Estado, e apresentar posteriormente relatórios periódicos pelo menos a cada quatro anos e em outras ocasiões que o Comitê o solicite.

O Comitê, ao receber o relatório do país, designa um relator, que faz a análise e pode solicitar informações adicionais, a fim de emitir suas observações finais. Esse documento abrange a identificação dos aspectos positivos, as principais áreas de preocupação e as recomendações para que o Estado-parte assegure integralmente os direitos das pessoas com deficiência. Além disso, a comunicação entre o Comitê e o país pode envolver audiências e, também,

a investigação de denúncia de violação de direitos, no caso daqueles países que aderiram ao Protocolo Facultativo⁴.

Conforme afirma Jayme (2014, p. 224), é também de competência do Comitê:

[...] receber e considerar comunicações submetidas por pessoas ou grupos de pessoas, ou em nome deles, sujeitos à sua jurisdição, alegando serem vítimas de violação das disposições da Convenção pelo referido Estado Parte (Artigo 1º do Protocolo Facultativo).

A sociedade civil e as instituições de direitos humanos também podem fornecer subsídios ao Comitê, com informações pertinentes aos informes; assim, “desempenham um papel fundamental no processo de apresentação de relatórios, já que complementam as informações fornecidas pelo Estado-parte” (ONU, 2014, p. 125, tradução nossa).

Outra atribuição do Comitê concerne à elaboração de comentários gerais sobre a aplicabilidade das disposições da CDPD. Por exemplo, o Comentário Geral n. 4 trata do direito à educação inclusiva (ONU, 2016), e o Comentário Geral n. 2, do direito à acessibilidade (ONU, 2014). Os documentos entregues pelos países e aqueles emitidos pelo Comitê ficam disponíveis para consulta no *site* das Nações Unidas (ONU, 2025).

Considerando a relevância dos relatórios dos países e das observações finais emitidas pelo Comitê, a primeira etapa do estudo se concentrou na coleta e sistematização dos dados extraídos desses documentos.

O levantamento buscou informações relacionadas à implementação do artigo 24 da CDPD, que assegura o direito à educação. Esses dados foram obtidos a partir dos documentos submetidos por cada país ao Comitê e disponibilizados no *site* da ONU. Dos 30⁵ países-membros e observadores da OEI, foram localizados documentos de 25 deles. Para a análise, priorizaram-se os dados mais recentes, provenientes de documentos publicados a partir de 2020⁶.

A segunda etapa consistiu em ampliar e atualizar as informações já obtidas junto ao Comitê, uma vez que nem todos os países dispunham de relatórios recentes nos documentos analisados na primeira etapa. Para isso,

4 Os países da OEI que não aderiram ao protocolo facultativo da CDPD são: Colômbia, Cuba e Cabo Verde (ONU, 2025).

5 Recordando que 23 são Estados-membros e 7 são países observadores da OEI.

6 Dos 25 países analisados, em 16 os documentos mais recentes datam dos anos de 2020 a 2023; nos outros nove países, os documentos eram dos anos de 2015 a 2019.

foi elaborado um instrumento de coleta de dados, que incluiu perguntas quantitativas e qualitativas, abordando diversos aspectos relacionados à educação de estudantes com deficiência. O questionário foi validado por representantes dos 13⁷ países presentes no I Encontro da REDSEI, realizado em maio de 2024, na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil. Após a validação, um ofício foi encaminhado para todos os Estados-membros e países observadores da OEI, informando o propósito do estudo e convidando os gestores dos ministérios da educação a responderem ao questionário *on-line*. Ao todo, 17 países responderam ao instrumento, proporcionando precisão, completude e atualidade dos dados obtidos.

2.2 Sistematização e análise das informações

As informações identificadas na primeira e segunda etapas foram agrupadas em suas similaridades, por meio das categorias de análise já descritas na introdução: (i) marcos políticos e legais para a garantia do direito à educação de estudantes com deficiência; (ii) acesso de estudantes com deficiência aos sistemas educacionais; (iii) eliminação de barreiras para a permanência e a participação de estudantes com deficiência nos sistemas educacionais; e (iv) avanços e desafios na efetivação do direito à educação.

Para a sistematização e análise dos dados, foram consideradas as respostas dos 17 países que responderam ao instrumento, e essas informações foram articuladas com os dados dos documentos do Comitê. Além disso, foram incluídos quatro países que não responderam ao questionário, mas cujos dados foram obtidos exclusivamente a partir dos documentos do Comitê. Dessa forma, a composição do cenário contemplou informações de 21 países, oferecendo uma visão abrangente sobre a educação de estudantes com deficiência nos sistemas educacionais dos Estados-membros e países observadores da OEI.

A análise desse material de estudo considerou como referencial a CDPD e os documentos produzidos pelo Comitê – em especial, os comentários gerais, os estudos de organismos internacionais e os referenciais teóricos de vários campos de estudo, sem os quais não seria possível formar um conjunto de saberes que fundamentam as questões relacionadas aos sistemas educacionais inclusivos.

7 Participaram da validação os representantes dos seguintes países: Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Cabo Verde, Chile, Cuba, Equador, Espanha, Guatemala, Moçambique, Nicarágua e República Dominicana.

Esse estudo teve o objetivo de conhecer, por meio das informações dos documentos e do instrumento, o movimento de construção e os caminhos para efetivação do direito à educação dos estudantes com deficiência, não tendo a pretensão de apreender a totalidade do arcabouço legal, das políticas e das práticas educacionais dos sistemas educacionais dos países envolvidos.

3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1 Marcos políticos e legais para a garantia do direito à educação de estudantes com deficiência

No início do século XXI, a CDPD sedimenta, no direito internacional, o paradigma social e dos direitos humanos da deficiência e impulsiona transformações nos sistemas educacionais dos países para que se tornem inclusivos.

Os Estados-partes, ao ratificarem o tratado, devem promover mudanças nas leis e normas para adequá-las aos princípios da educação inclusiva estabelecidos pelo artigo 24 da Convenção. Desse modo, as políticas públicas para a educação inclusiva de estudantes com deficiência, com base no novo marco político e legal internacional e nacional, intencionam se distinguir das propostas educacionais integracionistas características do século passado.

Os Estados-membros e observadores da OEI participantes deste estudo confirmaram às Nações Unidas a incorporação dessa lei internacional, assumindo formalmente as obrigações gerais, entre elas adotar todas as medidas legislativas e administrativas para a realização dos direitos, inclusive modificar ou revogar leis e regulamentos, costumes e práticas vigentes que discriminam as pessoas com deficiência (ONU, CDPD, art. 4º, inciso i, alíneas a) e b)).

Sendo a CDPD um instrumento do direito internacional vinculante, o tratado deve ser obrigatoriamente absorvido pela legislação e pelas regulações nacionais.

Palacios (2017, p. 15, tradução nossa), quanto à posição da Convenção no ordenamento jurídico dos países, expõe que:

É um tratado internacional que, no âmbito dos direitos locais, possui uma hierarquia supralegal ou até constitucional (dependendo dos procedimentos internos de cada país que a tenha

ratificado). Isso significa que é, no mínimo, uma “superlei” entre as leis. Por isso, exige a modificação e adaptação das legislações e práticas locais.

Além do caráter vinculante, a autora destaca que a CDPD tem legitimidade social, pois incorpora a crítica ao modelo médico-hegemônico empreendida pelo movimento de pessoas com deficiência desde os anos de 1970. A construção do tratado consolida o modelo social debatido pela sociedade civil e introduz a temática na agenda internacional de direitos humanos do início do século XXI. Assim, os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência passaram a ser assuntos de direitos humanos.

A força legal da Convenção e a sua legitimidade social são fatores determinantes para a mudança que se pretende com a CDPD – políticas públicas fundamentadas no conceito social de deficiência e nos princípios dos direitos humanos. Implementar o tratado significa tanto adotar o conceito social de deficiência, resultado da interação das pessoas com as barreiras, quanto assumir “a imperiosa necessidade de interpretar e aplicar o instrumento a partir de certos princípios gerais, que sem dúvida coincidem com os valores que sustentam os direitos humanos” (Palacios, 2017, p. 15, tradução nossa).

Os princípios gerais da CDPD estão no artigo 3º, nos incisos: a) o respeito pela dignidade inerente e a autonomia e a liberdade de escolha das pessoas com deficiência; b) a não discriminação; c) a participação e inclusão na sociedade; d) o respeito à diferença como parte da diversidade humana e às pessoas com deficiência como parte da humanidade; e) a igualdade de oportunidades; f) a acessibilidade; g) a igualdade entre homens e mulheres; e h) o respeito pelo desenvolvimento das crianças com deficiência e de preservar a sua identidade (ONU, 2006).

Esse conjunto de princípios deve ser matriz para a formulação e interpretação das leis e normas sobre os direitos firmados e, também, para a ação dos gestores que formulam e implementam as políticas públicas. Os princípios estão interligados e assim devem ser aplicados.

Araújo (2014, p. 44-45) afirma sobre o direito à educação inclusiva:

O direito de um estudante de estar em uma classe com seus colegas que não tenham deficiência. Esse direito passa pelo cumprimento do conjunto de princípios: não discriminação, acessibilidade, respeito, dentre outros. Não há apenas um princípio desobedecido, porque eles funcionam de forma interligada, harmonicamente. A partir

do entendimento do conjunto de princípios, passemos à fiscalização do cumprimento, ou seja, aferindo se o Estado está cumprindo o seu dever de incluir, com a aplicação desse conjunto de princípios.

A CDPD foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 13 de dezembro de 2006, aberta para assinatura em 30 de março de 2007, com vigência e efeitos legais a partir de 3 de maio de 2008, após ter sido cumprida a exigência de ratificação por 20 Estados-partes. De acordo com Dhanda (2008), há formas distintas utilizadas pelos países para ratificar e incorporar normas do direito internacional ao direito local. Alguns países não ratificam uma Convenção enquanto não modificam todas as leis e políticas nacionais para torná-las compatíveis com a Convenção internacional. Outros países, após assinar o tratado, avaliam a situação interna para identificar se não há nenhum desacordo com o instrumento internacional e, depois, seguem com o processo de ratificação do documento.

Do total de 30 Estados-membros e países observadores da OEI, 23 aderiram à Convenção no período de 2007 a 2011, sendo 10 deles até maio de 2008, contribuindo para o início de sua vigência. Dos países restantes, seis formalizaram a adesão entre 2012 e 2015, e a última ratificação foi em 2023.

É significativo que a maioria dos países da Ibero-América tenha aderido ao tratado logo nos anos iniciais de sua existência. Essa informação diz respeito à concordância e ao compromisso dos países da região com as proposições sobre a educação atrelada aos princípios dos direitos humanos estabelecidos pela CDPD. Entre outros atributos, esse tratado é o primeiro instrumento jurídico vinculante que contém uma referência explícita ao conceito de educação inclusiva e às condições específicas para o usufruto do direito pelas pessoas com deficiência, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (ONU, 2013).

Entre os 21 países participantes do estudo, 18 se tornaram Estados-partes da CDPD, entre 2007 e 2011, e o restante nos três anos seguintes. Portanto, transcorridos 18 anos desde a abertura para assinatura da Convenção, a maioria ratificou o tratado há, pelo menos, 14 anos – tempo para adequar o arcabouço legal nacional e criar e implementar políticas públicas, para garantir o direito à educação de estudantes com deficiência em sistemas educacionais inclusivos.

Nesse processo, o aspecto legal assume especial relevância, uma vez que, segundo o Comitê, em muitos países no mundo, as pessoas com deficiência são excluídas da legislação educacional. Entre outras consequências, sem

ser contemplado pela legislação, esse grupo fica excluído das políticas, do planejamento e da alocação de recursos gerais em educação, o que se reflete, com efeito, na carência de estrutura, de apoios e de formação profissional para a educação dos estudantes com deficiência (ONU, 2016).

A incorporação e a revisão de leis ou normas pelos países ora analisados são com frequência destacadas positivamente pelo Comitê, no processo de monitoramento da implementação da CDPD. Alguns países, inclusive, conferiram equivalência constitucional ao tratado.

Para identificar se a Convenção foi adotada como uma orientação política e legal das normativas educacionais, além das informações do Comitê, foram consideradas as respostas dos países às seguintes perguntas: “existe legislação educacional pertinente à implementação do artigo 24 da CDPD? Em caso afirmativo, especifique” e “existe alguma lei educacional ou regulamento que precisa ser revogado ou reformado para se adequar aos princípios do artigo 24 da CDPD? Em caso afirmativo, especifique”.

Do total de 21 países analisados, 18 apresentaram informações sobre os marcos legais. Desses, 16 declararam dispor de legislação pertinente à aplicação do artigo 24 da CDPD, enquanto dois indicaram a necessidade de revisar leis ou normas para adequá-las aos princípios educacionais da Convenção. Um desses dois países observou que, embora não disponha de legislação específica sobre educação de estudantes com deficiência, os princípios da educação inclusiva estão contemplados em sua legislação de proteção integral à infância e à adolescência.

Identifica-se o efeito profícuo da internalização da CDPD pelos países, uma vez que a maioria declarou sancionar, reformar ou revogar leis para garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo. Entretanto, apesar de os esforços de adequação dos marcos legais serem reconhecidos como um avanço na implementação da Convenção, essas medidas são insuficientes. O Comitê tem questionado a falta de aplicação das leis, das políticas e dos planos integrados para a inclusão educacional e, principalmente, a falta de correspondência da prática de escolarização com os princípios gerais da CDPD, o que configura violação de direitos.

Nas observações finais aos países, o Comitê registra essas incongruências com preocupação. Entre elas, estão: a manutenção de escolas especiais; a segregação de estudantes nessas escolas, a partir de critérios médicos; a falta de investimentos em acessibilidade dos espaços físicos, da comunicação e da informação; a falta de dados sobre o acesso aos sistemas de ensino; e a falta de disponibilização dos apoios aos estudantes e às famílias.

O Comitê destaca ser preocupante que, em alguns países, continuem vigentes legislações educacionais que autorizam a segregação em escolas especiais e atribuem critérios de elegibilidade de estudantes para ingresso à escola comum, contrariando a garantia do direito à educação inclusiva.

Esses países que não procederam ao ajuste nos marcos legais e mantiveram “estruturas normativas discriminatórias” descumprem a obrigação geral estabelecida no artigo 4º da CDPD. Além disso, conforme Araújo (2014, p. 48-49), essa conduta não encontra justificativa nas regras do direito internacional, pois “os Estados não podem alegar normas de direito interno para descumprir o direito internacional (Artigo 27 da Convenção de Viena sobre Direito dos Tratados de 1969)”.

A constatação da permanência de barreiras à inclusão educacional, como a falta de reforma da legislação, a falta de planos e investimento financeiro, a ausência de condições específicas para a participação dos estudantes, entre outras situações identificadas pelo Comitê, deu origem ao Comentário Geral n. 4 (ONU, 2016). Esse documento é referenciado pelo Comitê nas observações finais emitidas após 2016.

Sobre o Comentário Geral n. 4, Palacios (2017, p. 16, tradução nossa) comenta que:

O Comitê entende que os Relatórios dos Estados Partes indicam desafios profundos na implementação integral da igualdade de direito à educação para as pessoas com deficiência. É importante destacar que o documento se refere não apenas ao direito à educação, mas também a uma educação “inclusiva”, que implica, entre outras questões, “uma educação sem discriminação e baseada na igualdade de oportunidades” (ONU, 2016, parágrafo 1).

A autora destaca, com essa afirmação, que é imprescindível interpretar e aplicar a CDPD com base nos seus princípios gerais. A garantia do direito à educação inclusiva é indissociável da promoção da “igualdade de oportunidades” e da “não discriminação” (ONU, 2016, CDPD, art. 3º, alíneas b) e e)). Essa é uma condição para que as leis, normas e políticas públicas educacionais sejam instrumentos de garantia dos direitos universais na perspectiva do paradigma social e de direitos humanos de deficiência.

Os membros do Comitê também relembram os países que garantir a educação inclusiva aos estudantes com deficiência faz parte do compromisso com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), relativo à meta 4, qual seja, de assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e

promover oportunidades de aprendizagem, ao longo da vida, para todos. Em particular, no caso das pessoas com deficiência, estas são as metas 4.5 e 4.a. dos ODS (ONU, 2015):

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

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

Vale destacar que, com o advento da CDPD, os esforços dos legisladores, dos executores de políticas públicas e da sociedade organizada em torno da efetivação do direito à educação de pessoas com deficiência ganharam relevo no contexto do movimento mundial pela garantia do direito universal à educação.

A transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos, para todas as pessoas, independentemente de suas características ou condições particulares de vida, é um propósito que ganhou expressão nos marcos legais da educação dos países ibero-americanos.

Nesse aspecto, a prevalência da menção aos estudantes com deficiência nas leis e normas que tratam da educação inclusiva é, também, indício do avanço legal promovido pela CDPD, como já assinalado.

Segundo o resultado do estudo realizado pela OEI, em 2021, intitulado *Educação Inclusiva hoje: Ibero-América em tempos de pandemia*, a maioria dos países analisados (87,4%) havia incorporado os princípios de inclusão e equidade à sua constituição e às leis gerais ou leis orgânicas de educação. No quesito articulação de princípios e direitos para um marco de inclusão, visibilizando grupos de formas específicas com a normativa educacional, o grupo “estudantes com deficiência” foi o mais mencionado (94,4%) (OEI, 2021, p. 55).

Nessa mesma direção, Rodrigues (2020) recorda a importância atribuída ao princípio de inclusão nos documentos internacionais e nacionais que defendem sistemas educacionais justos e eficientes. O autor destaca, com base na Declaração de Incheon, do Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2015), que, para promover equidade e justiça social, é preciso enfrentar a desigualdade no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem e, ainda, problematiza o significado e a aplicabilidade da expressão “para todos”:

Sabemos que esta expressão “para todos” tem sido entendida de formas muito diversas nos sistemas educativos. “Educar todos” pode significar separar os alunos precocemente em vias curriculares diferentes, separar os alunos para frequentarem escolas diferentes ou separar os alunos dentro das escolas em classes diferentes. Nenhuma dessas soluções se conforma com o que se entende por inclusão (Rodrigues, 2020, p. 63-64).

Para o autor, em consonância com a CDPD, a inclusão no ambiente educacional significa valorizar a heterogeneidade e a diversidade da interação entre os estudantes, no lugar da procura de homogeneidade que sustenta a separação e exclusão de certos estudantes.

Atendendo aos princípios e valores dos direitos humanos, o sistema educacional inclusivo deve assegurar o direito inalienável das pessoas com deficiência de participarem plenamente do ambiente educacional comum, ao lado daquelas sem deficiência. Isso implica, também, adotar medidas de apoio que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, com base na perspectiva inclusiva, o que envolve a implementação de estratégias, recursos e serviços de acessibilidade, visando promover a plena participação dessas pessoas no ambiente escolar e no currículo compartilhado por todos.

3.2 Acesso de estudantes com deficiência aos sistemas educacionais

O objetivo dessa categoria é sistematizar e analisar os dados de matrícula de estudantes com deficiência nas escolas comuns, em classes comuns ou especiais, bem como os dados de matrícula em escolas especiais. Também, foram contemplados dados sobre o acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Superior.

Ao final dessa categoria, foram sistematizados e analisados os critérios de elegibilidade, os quais impactam o acesso dos estudantes às classes comuns ou às classes e escolas especiais, obstaculizando a implementação de sistemas educacionais inclusivos.

3.2.1 A educação inclusiva

A educação inclusiva é um campo epistemológico que se contrapõe aos sistemas educacionais excludentes e segregacionistas. Seu princípio fundamental é assegurar o direito de todos à educação, sem exceção.

Embora o estudo se concentre na educação de estudantes com deficiência, a educação inclusiva não se limita a esse tema. Trata-se de um campo epistemológico que reflete sobre a transformação do universo da educação escolar, envolvendo pesquisadores de diversas áreas, movimentos sociais, grupos de trabalhos organizados, legisladores, profissionais dos sistemas educacionais, entre outros.

A educação inclusiva reconhece e valoriza as diferenças de todos os estudantes e, por esse motivo, questiona o modelo de escola baseado em uma pedagogia normalizadora, que sujeita os estudantes a identidades normativas e padronizadas.

Os organismos internacionais de direitos humanos, como o CRPD, o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH, sigla em inglês) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reconhecem a educação inclusiva como uma resposta a três abordagens discriminatórias: a exclusão, a segregação e a integração escolar (RREI, 2019).

A exclusão ocorre quando se impede o acesso de estudantes com deficiência a qualquer tipo de educação. Já a segregação acontece quando a educação de estudantes com deficiência é realizada em ambientes separados, por tipo(s) de deficiência(s), isolando-os dos estudantes sem deficiência. Por fim, a integração é o processo pelo qual as pessoas com deficiência acessam as escolas comuns, com a premissa de que podem se adaptar aos requisitos normalizadores dessas instituições (ONU, 2016).

Portanto, sistemas educacionais sustentados pela perspectiva inclusiva devem assegurar o exercício pleno do direito à educação em ambientes educacionais comuns, em que estudantes com e sem deficiência frequentam a mesma escola e a mesma classe. Os espaços escolares mantidos somente para os estudantes com deficiência e o acesso parcial desses estudantes às escolas comuns violam esse direito e, por isso mesmo, dificultam a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

González (2019, p. 496, tradução nossa) realiza uma análise das principais características da educação inclusiva, para que não haja distorções em relação ao seu sentido epistemológico, argumentando que:

Uma primeira aproximação consiste em afirmar o diferente tipo de objeto que constrói, além de revelar a natureza deste, numa perspectiva pós-disciplinar, concebido como um campo adverso aos enfoques educacionais tradicionais. Possui a capacidade de articular um repertório metodológico que emerge desde o

melhor de cada uma das disciplinas e recursos intelectuais e metodológicos que confluem em sua organização. Por outro lado, contribui para reconhecer que a “inclusão” e a “Educação Inclusiva” expressam um caráter programático. A centralidade das inovações que esta compreensão epistemológica suscita consiste em acessar a realidade educacional por meio de conceitos que permitem operacionalizar a construção de uma nova espacialidade e formatos de justiça educacional. Assume a questão metodológica como uma tarefa central neste enfoque, desafia as disciplinas e os marcos disciplinares herdados, tentando produzir algo novo.

Partindo dessa compreensão de que a educação inclusiva é algo novo, no sentido de que ela se opõe à segregação e à integração escolar, a CDPD é inequívoca ao afirmar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (ONU, 2016, art. 24, inciso II, alíneas a) e b)). Ela representa um marco histórico que promoveu essa mudança de perspectiva, ao compreender a educação como um direito humano fundamental que se efetiva na escola comum.

O Comentário Geral n. 4 (ONU, 2016, p. 1, tradução nossa) reforça a perspectiva inclusiva, ao elucidar que:

1. Historicamente, as pessoas com deficiência eram consideradas como beneficiárias de ajudas sociais, mas, agora, o direito internacional as reconhece como titulares de direitos e podem reclamar seu direito à educação sem discriminação e sobre a base de igualdade de condições [...].

Isso implica o direito de estar na escola comum, de ser reconhecido como os outros estudantes e de ter acesso ao currículo escolar. Para consolidar sistemas educacionais inclusivos, é essencial uma reflexão profunda sobre o paradigma vigente dos sistemas educacionais e as suas estruturas, identificando práticas ou políticas que contribuem para a exclusão e segregação.

3.2.2 Matrícula de estudantes com deficiência em escolas comuns e em escolas especiais

Com base na informação dos países sobre o número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas comuns e nas escolas especiais, foi calculado o percentual desses tipos de matrícula por país. De 21 países, 16 disponibilizaram essas informações.

A média dos resultados dos países indica que 75% dos estudantes estão matriculados em escolas comuns, enquanto 25% frequentam as escolas especiais, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

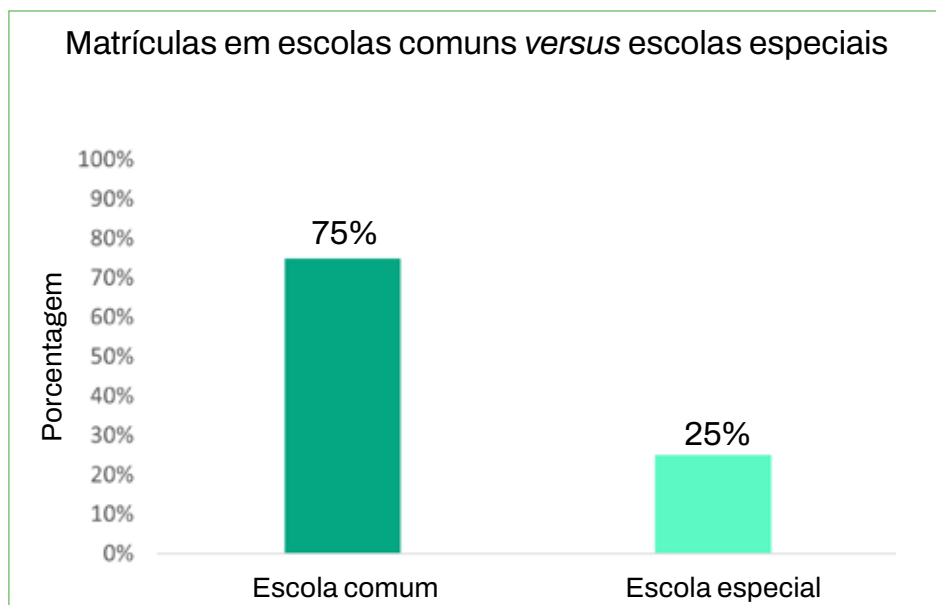


Gráfico 1 – Estudantes matriculados nas escolas comuns *versus* nas escolas especiais

Observa-se que, no conjunto dos países, a maioria das matrículas (75%) está nas escolas comuns do sistema educacional geral, o que sinaliza o cumprimento de uma etapa fundamental para a superação do modelo segregacionista. Por outro lado, a existência de matrículas em escolas especiais (25%) indica a necessidade de análise dos fatores que contribuem para a manutenção de sistemas educacionais paralelos. O estudo não analisou dados sobre a exclusão de crianças e adolescentes em idade de escolarização que não acessam qualquer sistema.

No Comentário Geral n. 4 (ONU, 2016, p. 1, tradução nossa), o Comitê reconhece os avanços alcançados pelos Estados-partes com o ingresso de estudantes com deficiência nas escolas comuns, mas manifesta preocupação com as situações de exclusão e segregação:

3. Há progressos, porém o Comitê está preocupado porque seguem existindo problemas profundos. Muitos milhões de pessoas com deficiência estão privadas do direito à educação e muitas mais só o têm em ambientes onde as pessoas com deficiência estão isoladas dos seus pares [...].

Ao analisar os documentos do Comitê, com recomendações aos países deste estudo, os relatores também reforçam a necessidade de políticas educacionais voltadas para a superação desse cenário, independentemente de quaisquer justificativas que possam ser apresentadas para defender a escolarização de estudantes com deficiência em ambientes segregados.

O espectro de resultados na comparação entre os percentuais de matrículas dos países (Gráfico 2) reforça a necessidade de análise de outras categorias, em busca do entendimento das lacunas conceituais, normativas e legais e das práticas de gestão que impedem que o direito à educação inclusiva seja uma realidade para todos os estudantes dos países.

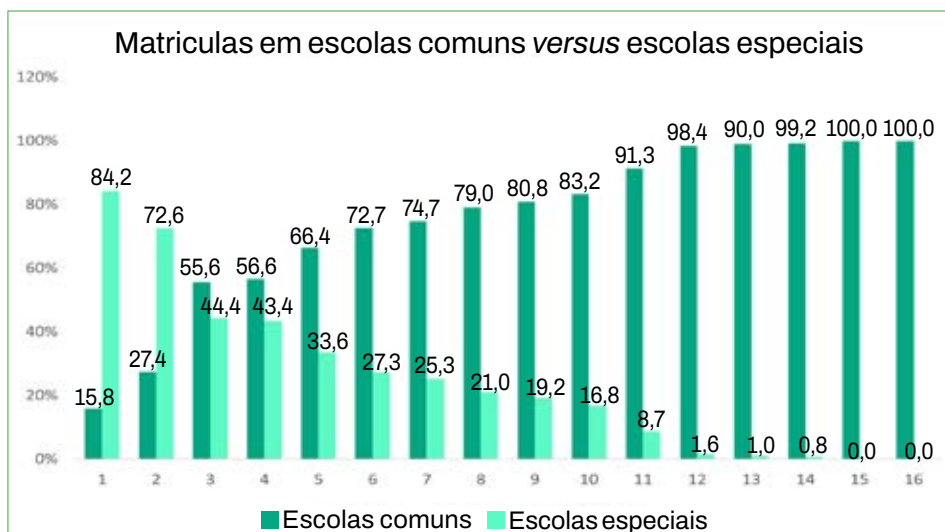


Gráfico 2 – Estudantes matriculados em escolas comuns *versus* escolas especiais por país

Os dados desagregados por país registraram que nove deles superaram a média global de 75% de matrículas em escolas comuns. Entre esse grupo de países, dois alcançaram 100% de matrícula em escolas comuns, e sete atingiram percentuais acima de 79%. Entre os sete que atingiram percentuais abaixo da média global, cinco alcançaram percentuais entre 55,6% e 74,7%, e dois atingiram percentuais de 15,8% e 27,4%.

Apesar dos desafios ainda persistentes, com maior ou menor dimensão em cada país, para o alcance da inclusão educacional, mesmo após quase duas décadas do advento da CDPD, é inegável que a maioria das matrículas em escolas comuns é legado do novo paradigma na implementação de políticas públicas educacionais impulsionadas pelo tratado.

A análise dos dados sobre o acesso aos sistemas educacionais gerais, tanto no conjunto de países quanto nos dados desagregados, evidenciou avanços, assim como já destacado em relação aos marcos legais. Para ampliar a análise sobre a expansão de matrículas, na perspectiva inclusiva, e os desafios correspondentes, outros dados sobre o acesso às escolas comuns foram examinados.

A seguir, será apresentada a análise das informações sobre o ingresso nas escolas comuns, especificamente sobre a inserção de estudantes com deficiência em classes comuns ou em classes especiais.

3.2.3 Matrícula de estudantes com deficiência nas escolas comuns, em classes comuns ou classes especiais

Com base na informação dos países sobre o número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas comuns, inseridos em classes comuns ou em classes especiais, foi calculado o percentual de matrículas nessas classes por país. De 21 países, 13 disponibilizaram essas informações.

A média dos resultados dos países indica que, dos estudantes matriculados em escolas comuns, 93,4% frequentam classes comuns, enquanto 6,6% são designados para classes especiais, conforme ilustrado no Gráfico 3.

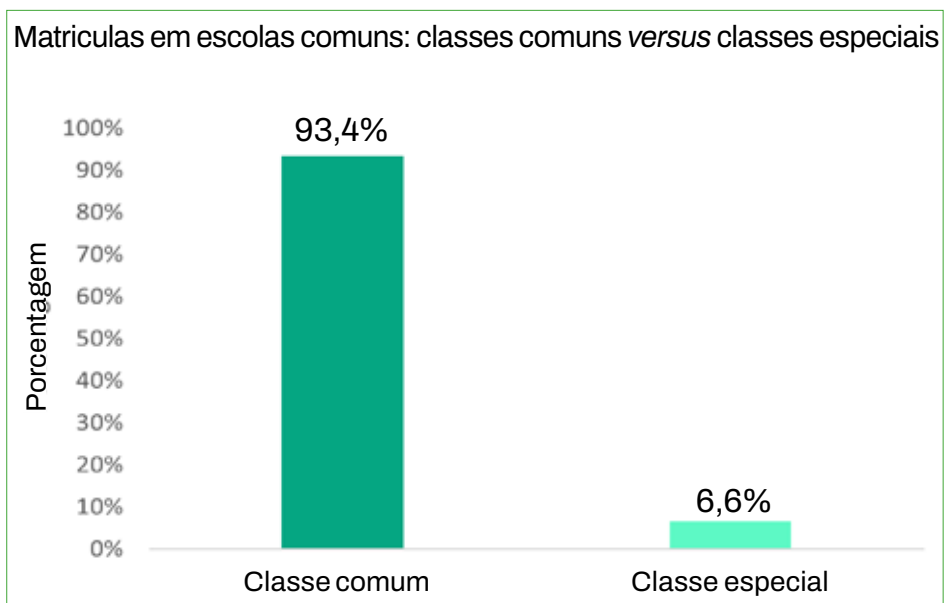


Gráfico 3 – Estudantes matriculados em classes comuns *versus* classes especiais, em escolas comuns

Observa-se que, das matrículas em escolas comuns, a maior parte está em classes comuns (93,4%), o que reflete a tendência dos países, identificada anteriormente, de cumprimento da meta de inclusão plena, que se inicia com o acesso às classes comuns do sistema educacional geral.

No gráfico a seguir, identifica-se, por país, o predomínio de matrículas em classes comuns, bem como a persistência de classes especiais em alguns países.

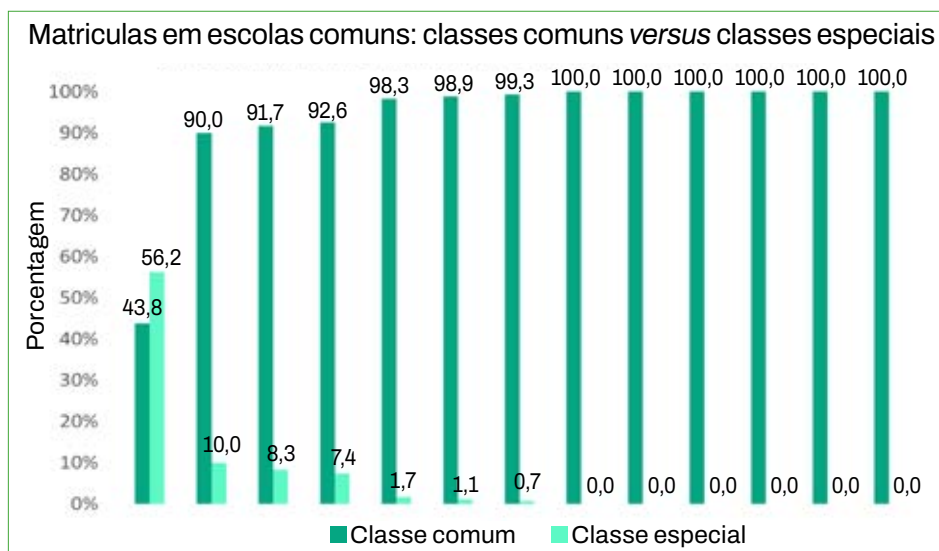


Gráfico 4 – Estudantes matriculados em classes comuns *versus* classes especiais por país

Observa-se que seis países não apresentaram dados de matrículas em classes especiais. Dos sete países que registraram matrículas em classe especial, três apresentaram percentuais entre 0,7% e 1,7%, outros três os percentuais variam entre 7,4% e 10%, e um país apresentou percentual de 56,2%.

Embora os percentuais de matrícula em classes especiais sejam consideravelmente mais baixos que os percentuais de matrícula nas classes comuns, indicando pouca incidência, a coexistência de classes comuns e especiais compromete a inclusão escolar e indica que a perspectiva da integração ainda precisa ser superada pelos sistemas educacionais de alguns países. Na integração escolar, as classes especiais privam os estudantes, com e sem deficiência, de usufruírem da experiência coletiva de aprendizagem. O Comentário Geral n. 4 (ONU, 2016, p. 4, tradução nossa) afirma que:

12. c. [...] A abordagem de incluir “todas as pessoas” tem como objetivo pôr fim à segregação nos ambientes educacionais, garantindo que o ensino seja realizado em classes inclusivas e que os ambientes de aprendizagem sejam acessíveis e contem com os apoios necessários

Portanto, as classes especiais não se configuram como uma alternativa inclusiva. Abrir as portas das escolas comuns para todas as pessoas é uma iniciativa essencial para universalizar o ensino e garantir o direito à educação aos estudantes com deficiência. Contudo, é igualmente importante reconhecer que, dentro da escola comum, a separação entre os estudantes, com e sem deficiência, está distante de ser uma medida alinhada à inclusão escolar.

3.2.4 Matrículas em classes comuns, classes especiais e escolas especiais, por país

No Gráfico 5, observa-se o panorama geral dos 13 países que apresentaram informações sobre os três tipos de matrícula (classe comum, classe especial e escola especial).

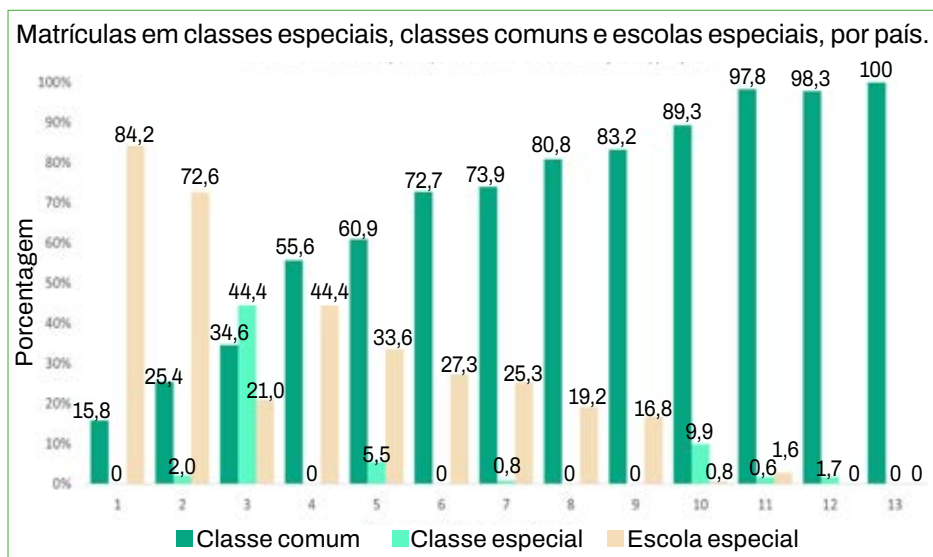


Gráfico 5 – Estudantes matriculados em classes comuns, classes especiais e escolas especiais

A partir do total de matrículas de estudantes com deficiência no sistema educacional de cada país, obteve-se o percentual de matrícula em cada modalidade. Conforme analisado nos tópicos anteriores, os percentuais entre essas matrículas variam de país para país, mantendo-se, em sua maioria, um maior percentual de matrículas nas classes comuns. Verifica-se que dez países apresentam percentuais de matrículas em classes comuns que superam os percentuais de matrícula em ambientes exclusivos. Três apresentaram percentuais entre 97,8% e 100%; em outros cinco, os percentuais variam de 72,7% a 89,3%, e dois países apresentaram percentual entre 55,6% e 60,9%.

Em três países, os percentuais de matrículas em ambientes educacionais exclusivos superam os registrados em ambientes inclusivos. Em dois deles, as matrículas em escolas especiais representam 84,2% e 72,6% do total, ultrapassando as matrículas em classes comuns das escolas comuns. No terceiro país, o percentual de estudantes matriculados em classes especiais, dentro das escolas comuns, é superior ao de estudantes em classes comuns dessas mesmas escolas.

Merecem atenção os avanços nas matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns, mas isso não significa que o sistema educacional tenha se transformado em inclusivo, diante de uma realidade em que muitos estudantes com deficiência estão vivendo seu percurso escolar em ambientes separados dos demais estudantes.

Como afirma a Rede Regional pela Educação Inclusiva (RREI, 2023, p. 6, tradução nossa):

Com todas as diferenças que podemos ter em cada país ou cada região sobre o que cada pessoa considera mais conveniente para melhorar (ou mesmo alcançar) o ensino e as aprendizagens em salas de aula, todas e todos nos deparamos com uma necessidade comum: a transformação dos sistemas educacionais e, em particular, dos dispositivos escolares, que foram historicamente concebidos e são sustentados ainda hoje a partir de uma perspectiva normalizadora e homogeneizadora.

Os dados indicam que a perspectiva inclusiva precisa ser fortalecida nos países, para que os modelos de segregação e integração sejam superados integralmente, a partir da revisão de políticas e práticas educacionais que efetivamente transformem o cotidiano escolar.

3.2.5 Matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior

Outrossim, é importante apresentar os dados sobre o acesso de estudantes com deficiência na educação superior. Foram solicitados dados sobre o número total de matrículas na educação superior e o número de matrículas de estudantes com deficiência nesse mesmo nível de ensino.

Apenas seis países apresentaram informações, sendo que os percentuais de matrícula de estudantes com deficiência foram bastante reduzidos, variando de 0,03% a 1,83%.

É notória a ampliação do acesso à educação básica nos sistemas gerais de ensino, mas ela não é identificada na educação superior, constituindo-se como um desafio importante para a consolidação do direito à educação inclusiva nos termos da CDPD.

Conforme estabelece o Comentário Geral n. 4 (ONU, 2016, p. 8, tradução nossa), a educação superior deve ser reconhecida como um direito fundamental dos estudantes com deficiência:

24. [...] Em consonância com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, os Estados Partes devem adotar, progressivamente, medidas para garantir que todas as crianças, incluindo as crianças com deficiência, concluam o ciclo de ensino secundário, que deve ser gratuito, equitativo e de qualidade, e para assegurar o acesso igualitário de todas as pessoas com deficiência, homens e mulheres, à formação técnica, profissional e superior, acessível e de qualidade, incluindo o ensino universitário, bem como ao aprendizado ao longo da vida [...].

Além da matrícula, os Estados-partes devem assegurar que as instituições de educação superior, públicas ou privadas, sejam acessíveis, eliminando barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais.

Entretanto, para que a progressão educacional aconteça até o nível universitário, é preciso erradicar práticas de segregação, desde os primeiros níveis de ensino, assegurando aos estudantes com deficiência o direito à experiência escolar inclusiva, à conclusão de sua trajetória educacional e ao acesso à educação superior.

Sobre esse aspecto, Fernandez e Cobeñas (2021, p. 113, tradução nossa) problematizam que:

Também é frequente que esses estudantes sejam discriminados com a certificação de seu aprendizado. Em que pese alguns países tenham avançado nesse sentido, ainda é comum que as escolas e os Estados neguem a obtenção de diplomas primários e secundários quando suas trajetórias educacionais têm algum ajuste. Essas práticas impedem acessar o ensino superior, ingressar no mercado de trabalho e concretizar seus projetos de vida.

Os obstáculos para a certificação de conclusão dos níveis primário e secundário se associam ao fato, anteriormente analisado, de que muitos estudantes com deficiência ainda permanecem em classes e escolas especiais, na educação básica, com impacto na possibilidade de acesso desses estudantes à educação superior.

3.2.6 Critérios de elegibilidade

A perspectiva da educação inclusiva, com base no princípio da universalidade desse direito e da não discriminação, pressupõe que todas as pessoas, independentemente de suas características, têm o direito de estudar em escolas comuns e aprender juntas.

Portanto, identificar se os Estados-partes adotam critérios de elegibilidade para o ingresso de estudantes com deficiência em ambientes educacionais comuns ou separados dos demais estudantes é importante para a análise da transformação dos sistemas educacionais que almejam atender aos princípios da CDPD.

Em busca de dados sobre o tema, duas questões centrais conduziram a coleta de informações: “existem critérios de elegibilidade para que estudantes com deficiência ingressem nas escolas comuns? Em caso afirmativo, quais são esses critérios?” e “existem critérios de elegibilidade para encaminhamento dos estudantes com deficiência às classes especiais? Em caso afirmativo, quais são esses critérios?”.

Dos 21 países, 18 disponibilizaram informações sobre a existência ou não de critérios para ingresso de estudantes com deficiência nas escolas comuns ou nas classes especiais. Desses, 13 países apresentaram respostas negativas, no entanto, dentre estes, foram identificadas ambiguidades em seis justificativas.

Um dos países, por exemplo, afirmou não usar critério de elegibilidade para ingresso na escola comum, pois, de acordo com as leis do país, a educação

é um direito de todos. Entretanto, acrescenta que, a partir da orientação da equipe educacional, os pais escolhem para seus filhos o ingresso na escola comum ou na modalidade de educação especial.

Constata-se, assim, que a resposta do país é contraditória. Ao mesmo tempo que afirmou não utilizar critério de elegibilidade, acaba por explicitá-lo, dizendo que a família pode escolher o melhor percurso educacional para atender às necessidades educacionais derivadas da deficiência. Essa possibilidade de escolha por parte da família está em desacordo com o princípio de não discriminação da Convenção (ONU, 2016, arts. 3º e 24, inciso II, alínea a)).

Dessa forma, as respostas dadas pelos países revelam que há equívocos na interpretação sobre a titularidade do direito à educação, já que é obrigação do Estado proteger o direito do estudante com deficiência à educação inclusiva sem ressalvas, bem como intervir quando há obstáculos à sua consecução. Esse direito é elucidado pelo Comitê no Comentário Geral n. 4, tendo como base a CDPD e a Convenção sobre os Direitos das Crianças.

De acordo com o posicionamento dos membros do Comitê, além do Estado, também é responsabilidade dos pais zelar pelo usufruto do direito de seus filhos à educação inclusiva. A possibilidade de escolha da família pela matrícula em escola ou classe especial, em ambientes separados dos demais estudantes, é antagônica à aplicação da CDPD.

Dentre os respondentes que afirmaram ter critérios de elegibilidade para ingresso nos ambientes de escolarização exclusivos para estudantes com deficiência, foram identificados requisitos como apresentar documentos médicos, avaliações psicopedagógicas, laudos ou outros documentos validados por profissionais da saúde.

Entretanto, nos termos da CDPD, as classificações biomédicas não definem as pessoas com deficiência, bem como as suas possibilidades de participação e aprendizagem. Isso indica que esses países-membros não estão alinhados aos princípios da CDPD.

Ao fazer a avaliação de atributos dos estudantes para definir sua adaptabilidade a um ou outro tipo de escolarização – comum ou segregada –, esses países colocam em prática o modelo de integração educacional, associado ao paradigma biomédico da deficiência, informando-nos de que ele ainda não foi superado pelos países. Essa é a primeira barreira, isto é, a do acesso, a ser eliminada pelos sistemas de ensino que almejam ser inclusivos.

Por outro lado, o Comitê da ONU, por meio do Comentário Geral n. 4, reconhece que existem estudantes com necessidades mais complexas de

apoio para a inclusão educacional. Para abordá-las, é preciso considerar: grau de acessibilidade das escolas; condições gerais de vida do estudante com deficiência e de sua família; barreiras no entorno da escolarização, como a falta de acesso à saúde, à renda e à informação; e, por fim, integralidade das políticas públicas ofertadas pelo Estado.

Isso quer dizer que a inclusão escolar demanda articulação intersetorial entre as políticas públicas, de educação, de saúde, de reabilitação e habilitação, de assistência social, entre outras. A cooperação entre campos de conhecimento e práticas caracteriza a abordagem inclusiva e se diferencia da visão integracionista que sobrepõe as práticas biomédicas e terapêuticas às educacionais na escola.

3.3 Eliminação de barreiras para a permanência e a participação de estudantes com deficiência nos sistemas educacionais

O direito à educação inclui, além do acesso à escola, a permanência no ambiente escolar e a participação nas atividades do currículo escolar comum para todo e qualquer estudante. Nesse contexto, os estudantes com deficiência devem ser reconhecidos como membros legítimos das escolas comuns, com pleno direito de acessá-la e de permanecer nela, de estudar, de compartilhar conhecimento, de fazer perguntas, de expor sua opinião sobre um determinado conteúdo e de conviver com seus colegas da sala de aula comum.

Embora a educação inclusiva seja assegurada pela CDPD, pessoas com deficiência ainda encontram barreiras, que resultam em exclusão e segregação no interior das escolas comuns. Entre essas barreiras estão práticas pedagógicas que dividem os estudantes entre aqueles que aprendem e os que não aprendem, bem como que, baseadas na perspectiva integracionista, pressupõem a adaptação do estudante com deficiência ao modelo padronizado de escola.

Nessa categoria, serão analisadas, à luz da CDPD, as políticas e ações voltadas à eliminação de barreiras na escola comum informadas pelos países envolvidos no estudo. O foco da análise incidirá sobre a acessibilidade como direito das pessoas com deficiência, considerando tanto sua dimensão coletiva (desenho universal) quanto sua dimensão individualizada (adaptações razoáveis). Serão também examinados a formação continuada dos profissionais da educação e os programas e as ações intersetoriais de apoio à educação inclusiva.

O objetivo é refletir sobre cada um desses tópicos, identificando como eles são compreendidos e implementados pelos países para efetivação da educação inclusiva.

3.3.1 A acessibilidade

A CDPD consagra a acessibilidade como um direito e um de seus princípios fundamentais para possibilitar às pessoas com deficiência o acesso pleno a todos os aspectos da vida, em igualdade de condições com as demais pessoas, a partir de medidas apropriadas para assegurar a acessibilidade no meio físico, no transporte, na informação e na comunicação, inclusive nos sistemas e nas tecnologias da informação e comunicação (ONU, 2006, art. 9º, inciso I).

A aplicação desse princípio pelas políticas educacionais torna o ambiente escolar acessível aos estudantes com deficiência. São consideradas formas de acessibilidade aquelas expressas pelos países nas leis, nos decretos, nas políticas, nos planos e nos programas para tornar os espaços educacionais acessíveis. Isso inclui, por exemplo: a eliminação de barreiras físicas nas escolas, para garantir a livre circulação, a orientação e a mobilidade; o acesso a obras literárias e textos impressos, conforme orientado pelo Tratado de Marrakesh; o uso da língua de sinais do país ou de sistemas modulados de amplificação sonora nas salas de aula; a utilização de comunicação suplementar e alternativa; entre outras medidas.

Conforme descreve o Comentário Geral n. 4 (ONU, 2016, p. 9-10, tradução nossa):

29. O Comitê reitera a distinção entre a obrigação de garantir a acessibilidade universal e a de realizar adaptações razoáveis. A acessibilidade beneficia grupos da população e baseia-se em um conjunto de normas aplicadas de forma gradual. Não se pode invocar desproporcionalidade ou ônus excessivo como justificativa para a falta de acessibilidade. As adaptações razoáveis, por sua vez, referem-se a uma pessoa específica e complementam a obrigação relativa à acessibilidade. Uma pessoa tem o direito de solicitar medidas de adaptação razoável, mesmo que o Estado Parte já tenha cumprido sua obrigação de garantir a acessibilidade.

Considerando a CDPD e as orientações do Comentário Geral n. 4, as medidas para a eliminação de barreiras no ambiente escolar comum podem ser organizadas em dois tipos: (i) acessibilidade universal: refere-se a medidas de

caráter coletivo que seguem as normas estabelecidas para atender a todas as pessoas; e (ii) adaptações razoáveis: consistem em medidas individualizadas, destinadas a atender às necessidades específicas que não são contempladas pelas ações de acessibilidade universal.

3.3.1.1 Acessibilidade universal

A acessibilidade universal parte da premissa de que o acesso e a participação plena de todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência, devem estar contemplados desde a origem do planejamento e desenvolvimento de espaços, serviços, produtos e tecnologias. Para que isso seja possível, a acessibilidade universal tem como pressuposto fundamental o desenho universal, definido na CDPD como “a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (ONU, 2006, art. 2º).

Com o intuito de mapear as práticas de acessibilidade universal, quanto à acessibilidade física, ao transporte e à comunicação e informação nos sistemas educacionais, foram levantadas informações junto aos países sobre as ações implementadas para garantir a sua efetivação.

Com relação à acessibilidade física, os 21 países informaram que há medidas coletivas previstas em leis e normas, bem como a existência de manuais de orientações que estabelecem critérios de acessibilidade. Existem, também, programas e políticas relacionados à acessibilidade arquitetônica em prédios públicos e, especificamente, nos escolares.

É notório que a garantia de acessibilidade física esteja presente nas legislações de todos os países, com efeito na transformação da arquitetura e dos espaços educacionais, eliminando as barreiras. Porém, é importante assinalar que a acessibilidade é um conceito amplo, que vai além da instalação de rampas, elevadores e portas alargadas, como expõem Dischinger, Bins e Borges (2009, p. 22-23):

Acessibilidade espacial significa bem mais do que apenas poder chegar ou entrar num lugar desejado. É, também, necessário que a pessoa possa situar-se, orientar-se no espaço e que compreenda o que acontece, a fim de encontrar os diversos lugares e ambientes com suas diferentes atividades, sem precisar fazer perguntas. Deve ser possível para qualquer pessoa se deslocar ou movimentar-se com facilidade e sem impedimentos. Além disso, um lugar acessível deve permitir,

através da maneira como está construído e das características de seu mobiliário, que todos possam participar das atividades existentes e que utilizem os espaços e equipamentos com igualdade e independência na medida de suas possibilidades.

Nessa direção, um dos países reconheceu a amplitude do conceito e informou a falta de acessibilidade física, assinalando a baixa cobertura de acessibilidade comunicacional nos espaços escolares, como a instalação de sinais sonoros e de identificação em braile.

No que se refere ao transporte escolar, 14 dos 21 países analisados não abordaram o tema – indício da ausência de políticas, programas ou ações específicas para a garantia do transporte escolar acessível na maioria dos países. Apenas sete apresentaram informações sobre essa temática.

Destaca-se que o transporte escolar se insere no contexto mais amplo relativo às condições de vida das pessoas com deficiência nos países, em cada localidade. Além das medidas de acessibilidade estruturais ou de comunicação e informação nos equipamentos educacionais, o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas sofrem efeitos da efetivação de outras políticas públicas, como de transporte, que também devem ter como princípio a acessibilidade universal.

Quanto à acessibilidade na comunicação e informação, dos 21 países analisados, 11 informaram a aprovação de leis para a oferta de serviços de tradução/intérprete em língua de sinais, e 11 mencionaram a produção de livros acessíveis em formatos diversos (digital, braile, áudio, caracteres ampliados ou imagens em alto e baixo-relevo). Ainda, um país considerou o uso da comunicação aumentativa e alternativa, e outro país a disponibilização de recursos para leitura e escrita, como máquinas braile, régua tátil, mapas em relevo, computadores com programas de leitor de tela. Por fim, apenas um país mencionou a disponibilização de recursos e serviços da tecnologia assistiva como parte do atendimento educacional especializado responsável pela identificação das barreiras e pela promoção da acessibilidade no ambiente escolar.

As políticas e os programas voltados para a língua de sinais, o sistema braile, os livros digitais e os recursos acessíveis para leitura e escrita representam avanços na garantia da acessibilidade na comunicação e na informação. Contudo, o desafio atual envolve a integração desses diferentes recursos em tecnologias de uso comum, tanto analógicas quanto digitais, de forma que estejam acessíveis a todos os usuários. Entre essas tecnologias, destacam-se: legendas e janelas de interpretação em língua de sinais em vídeos;

computadores e dispositivos móveis (*notebooks*, *tablets* e celulares) equipados com leitores de tela; sistemas de controle por voz; recursos de rastreamento ocular, que permitem navegar e redigir textos pelo comando dos movimentos dos olhos; e recursos de descrição de imagens.

Além disso, as tecnologias para o uso da comunicação aumentativa e alternativa (CAA), embora mencionadas por poucos países, são imprescindíveis para a acessibilidade comunicacional de algumas pessoas e ampliam as possibilidades de comunicação e informação de forma geral. O uso da CAA deve ser pensado e disponibilizado de forma mais ampla e, também, alinhado ao desenho universal, sendo incorporado ao ambiente escolar.

A menção, por parte de um país, à disponibilização de recursos e serviços de tecnologia assistiva (TA) como componente do atendimento educacional especializado (AEE) aponta para um avanço importante na institucionalização de políticas de acessibilidade no ambiente escolar. Ao integrar a TA ao AEE, esse país reconhece que a eliminação de barreiras requer o uso de serviços e recursos tecnológicos que ampliem as possibilidades de comunicação, mobilidade, leitura, escrita e interação, associados com práticas pedagógicas inclusivas.

A TA é um campo dinâmico, que, nos últimos anos, passou por uma expansão significativa, tanto em termos de sofisticação dos recursos quanto de sua integração nos espaços escolares, o que implica o modo como se compreende a acessibilidade pedagógica: de uma lógica de compensação individualizada a uma abordagem mais ampla, que considera as condições ambientais, tecnológicas e institucionais como determinantes para o pleno acesso ao currículo e para a participação dos estudantes.

Os estudantes com deficiência são impedidos de exercer seus direitos se a acessibilidade não estiver assegurada, o que exige dos Estados a execução de políticas, programas e ações específicas. Portanto, além de ser um direito, a acessibilidade universal deve ser aplicada como um princípio que organiza os sistemas educacionais inclusivos.

3.3.1.2 Adaptações razoáveis

Nos casos em que as soluções oferecidas pelo desenho universal ainda se mostrarem insuficientes para assegurar o pleno acesso, pode-se recorrer às adaptações razoáveis, conforme previsto na CDPD, com igual grau de importância, como uma medida de apoio imediata direcionada às singularidades de cada pessoa no contexto educacional. Isso se deve ao fato de que os estudantes requerem tipos de apoios diferentes, conforme as suas

singularidades e as barreiras que enfrentam em contextos pedagógicos específicos, a fim de assegurar a sua plena participação.

A CDPD, em seu artigo 24, inciso II, especificamente nas alíneas c), d) e e), estabelece que os Estados-partes devem assegurar a oferta de apoios e adaptações razoáveis para esses estudantes:

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

c) **Adaptações razoáveis** de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o **apoio necessário**, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) **Medidas de apoio individualizadas** e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (ONU, 2006, art. 24).

A CDPD adota os termos “adaptações razoáveis”, “apoios necessários” e “medidas de apoio individualizadas”. Essas expressões são interligadas e complementares, abrangendo um conjunto de medidas, com a finalidade de assegurar a inclusão plena.

O termo “adaptação razoável” pode gerar interpretações distintas, assim como ocorre com seu correspondente em espanhol, “*ajuste razonable*”. Esses termos, frequentemente, são interpretados sob uma perspectiva que pressupõe que a pessoa com deficiência deve se adaptar ao ambiente normalizador, em vez de identificar as barreiras e de promover a transformação do ambiente para torná-lo acessível. Tais concepções se originaram, ao longo do tempo, fundamentadas nas perspectivas da segregação e da integração escolar, já superadas pelo sentido da educação inclusiva que emana da CDPD.

Para atender aos princípios do tratado, as adaptações razoáveis devem eliminar as barreiras de acesso ao currículo comum, promovendo, assim, a participação plena e o exercício do direito à educação.

Nesse contexto, este estudo examinou as informações dos países sobre a oferta de adaptações razoáveis, compreendidas como um conjunto de apoios aos estudantes com deficiência para eliminação das barreiras de acesso ao currículo escolar comum, detalhando os serviços disponíveis traçados para garantir o acesso ao currículo escolar.

Com base nas informações coletadas, foi possível identificar que, entre os 21 países contemplados no estudo, em oito deles as adaptações razoáveis são compreendidas como a disponibilização de materiais didáticos em formatos acessíveis, a implementação de modos e meios de comunicação aumentativa e alternativa, o uso de tecnologias da informação e comunicação acessíveis, a aplicação do sistema braile, a oferta de recursos voltados à orientação e mobilidade, entre outros.

A compreensão desses países está alinhada à CDPD, no sentido de ofertar recursos e serviços de acessibilidade para propiciar condições de permanência e participação dos estudantes com deficiência nos espaços educacionais comuns.

Faz-se necessário enfatizar que as adaptações razoáveis não devem ser confundidas com a adoção de currículos diferenciados do currículo escolar comum, com base na perspectiva que associa a educação de estudantes com deficiência às supostas “limitações” do indivíduo. Conforme os princípios da CDPD, todos têm o direito de aprender juntos no mesmo ambiente de sala de aula comum.

Conforme explicita o Comentário Geral n. 4 (ONU, 2016, p. 10, tradução nossa):

30. [...] As adaptações podem consistir em: mudar a localização de uma sala de aula; oferecer diferentes formas de comunicação em sala de aula; aumentar o tamanho da fonte, facilitar os materiais e/ou ministrar as disciplinas em língua de sinais ou oferecer folhetos em formato alternativo; disponibilizar para os alunos uma pessoa responsável por tomar notas ou um intérprete, ou permitir que utilizem tecnologia assistiva em situações de aprendizagem e avaliação. [...] A realização de adaptações razoáveis não pode depender de um diagnóstico médico de deficiência, mas deve ser baseada na avaliação das barreiras sociais à educação.

Dentro desse enfoque, a provisão das adaptações razoáveis depende de cada situação, de cada contexto e de cada indivíduo na relação com as barreiras que existem nos ambientes educacionais. Portanto, faz-se necessário o estudo de cada caso que identifique as barreiras do ambiente escolar, a fim de planejar os tipos de apoio individualizados ao estudante.

Desde a perspectiva da educação inclusiva e o princípio de acessibilidade da CDPD, o planejamento dos apoios tem como objetivo definir

atividades, produzir materiais acessíveis e indicar recursos que removem ou minimizam as barreiras de acesso ao currículo escolar, promovendo a participação de todos os estudantes com deficiência. De acordo com o Comentário Geral n. 4 (ONU, 2016), os sistemas de ensino devem oferecer suporte adequado, contínuo e personalizado aos estudantes, e, para atender a essa exigência, é, também, essencial a escuta dos estudantes, da família, dos professores e de outros profissionais envolvidos na elaboração e execução do plano educacional.

Para assegurar o atendimento às necessidades específicas do estudante, o plano individualizado para esses estudantes não pode ser confundido com planos de escolarização, que substituem as atividades comuns por atividades individualizadas, minimizando o conteúdo escolar e os objetivos educacionais.

Alinhados ao modelo integracionista, os planos educacionais individualizados, com adaptações curriculares, definem antecipadamente o que os estudantes com deficiência seriam capazes de aprender, refletindo baixas expectativas de aprendizagem. Esse tipo de abordagem contribui para a manutenção das desigualdades educacionais, com base na discriminação por deficiência. Isso ocorre mediante a condição de que todos se conformem a uma ideia normativa de estudante própria da pedagogia normalizadora.

Dussel (2004, p. 317, tradução nossa) expõe que:

A pedagogia se torna algo normativo: prescreve qual é a conduta “natural” e esperada e, portanto, “gera” e “produz” o anormal, a transgressão, o desvio. “A norma é uma medida, uma maneira de produzir a medida comum” (Ewald, 1990, p. 168). Nesse ato de produzir o padrão comum, a instauração da norma exclui aqueles que não a cumprem.

A pedagogia normalizadora foca as supostas limitações das pessoas com deficiência e ignora as barreiras provenientes do ambiente escolar, o que resulta em currículos específicos para os estudantes com deficiência, distanciando-os do currículo escolar comum. Já sistemas educacionais inclusivos se efetivam a partir de uma mudança paradigmática que transforma as práticas pedagógicas normalizadoras em práticas inclusivas, que valorizam as diferenças de todos os estudantes.

Qualquer adaptação razoável que implique a redução da participação de estudantes com deficiência nas atividades escolares comuns não pode ser considerada uma iniciativa voltada para a inclusão. As escolas inclusivas são aquelas que valorizam as diferenças de todos os estudantes, reconhecem

que todos podem aprender e promovem espaços de trocas de conhecimento interativos, cooperativos e coletivos.

A perspectiva inclusiva leva em consideração a singularidade, a subjetividade e as diferenças nos modos de aprender de cada estudante. A educação inclusiva faz parte desse contexto de transformação dos sistemas educacionais, que engloba tanto mudanças nas concepções e nas práticas do ensino quanto na acessibilidade dos espaços e dos materiais e recursos escolares.

3.3.2 Formação continuada de profissionais da educação

Com o intuito de delinear um panorama sobre esse assunto, realizou-se uma análise das informações disponibilizadas. Dos 21 países considerados, 20 apresentaram dados referentes à oferta, às diretrizes e às temáticas contempladas em seus processos formativos.

Verificou-se que, embora os países demonstrem compromisso com a educação inclusiva, ainda prevalece a abordagem integracionista, uma vez que a maioria – isto é, 14 países – organiza suas formações em torno de temáticas centradas nos tipos de deficiência, na adaptação curricular e nas estratégias de ensino específicas. Ao focalizar a deficiência e recorrer a currículos e metodologias adaptadas, essa abordagem se ancora no modelo médico, que parte do pressuposto de que os estudantes com deficiência apresentam “níveis de aprendizagem” que se diferenciam dos demais estudantes.

A pedagogia normalizadora, associada ao modelo médico da deficiência, opera com a ideia de que existe um estudante ideal tomado como referência. Essa pedagogia exerce efeito sobre todos os estudantes, orientando práticas de classificação, hierarquização e regulação da aprendizagem que separam os estudantes entre aqueles que alcançam o ideal de aprendizagem e os que se afastam dele. Entretanto, os estudantes com deficiência vivenciam esses efeitos de forma mais acentuada, uma vez que são enquadrados pelo modelo médico como desviantes, a ponto de não serem reconhecidos como membros legítimos da escola.

Essas lógicas normalizadoras não dialogam com a complexidade e singularidade dos processos de aprendizagem e reforçam a expectativa de um percurso homogêneo, sustentando uma visão reducionista da aprendizagem. Como resultado, as práticas pedagógicas se mantêm inalteradas, em função dos processos formativos que não rompem com o instituído, estabelecendo um círculo vicioso do paradigma da normalidade que atravessa tanto a formação quanto o fazer pedagógico.

Três países se destacaram por incorporar diretrizes relacionadas à perspectiva inclusiva em seus processos formativos, orientadas pelo compromisso com a construção de uma cultura que transforma a escola em um espaço de valorização da diferença. Trata-se de experiências que promovem a reflexão sobre a escola e sua estrutura, o que significa um avanço na superação de propostas formativas centradas no diagnóstico médico.

Nesse movimento, inscreve-se a pedagogia da diferença, que se contrapõe à pedagogia normalizadora, problematiza a centralidade da norma e assume a multiplicidade como princípio constitutivo da prática educativa. Em vez de seguir um percurso rigidamente prescritivo, a formação inspirada na pedagogia da diferença demanda espaços nos quais os professores possam interrogar as normas que estruturam a escola. Como observa Camargo (2022), raríssimas vezes os docentes questionam e reavaliam essa crença normativa que rege a escola e produz exclusão no ambiente escolar.

Ao propor essa reflexão, a pedagogia da diferença se conecta à perspectiva da educação inclusiva em suas dimensões política e ética. Sob a dimensão política, pode-se afirmar que a educação inclusiva se apresenta como um campo de transformação da escola, que questiona estruturas excludentes e gera novas formas de conhecimento, pensamento e prática pedagógica. A dimensão ética pode ser articulada a partir do conceito de ética defendido por Jacques Rancière (2004), que consiste em reconhecer que todos os estudantes possuem capacidade de pensar, aprender e participar plenamente do processo educativo, transformando a escola em um lugar de emancipação dos estudantes e dos professores. Essas dimensões orientam para a reorganização de espaços, currículos e práticas pedagógicas, de modo a garantir o direito de todos os estudantes à educação e à participação plena nas atividades do currículo escolar comum.

Observou-se, ainda, a valorização da participação dos profissionais de todos os níveis de ensino e modalidades educacionais nos processos formativos, sustentada pelo entendimento de que a responsabilidade pela educação inclusiva é de toda a comunidade escolar. Essa perspectiva é fundamental, porque rompe com a ideia de que apenas professores especializados devem conduzir essa discussão. Ao contrário, afirma-se a educação inclusiva como um campo de conhecimento que orienta as práticas educacionais, atravessando diferentes áreas do conhecimento e dimensões do trabalho escolar, e que, justamente por isso, não pode ser reduzida nem subordinada ao aspecto normativo da educação especial.

Outro aspecto observado na formação de professores se refere ao compromisso com temas destinados à acessibilidade – como apoios, língua de

sinais, sistema braile, comunicação aumentativa e alternativa, entre outros –, ainda que os processos formativos se fundamentem ora em uma perspectiva integracionista, ora em uma perspectiva inclusiva. Sob a influência do modelo social da deficiência e da CDPD, a acessibilidade é considerada um princípio estruturante da escola inclusiva e um direito assegurado na legislação, o que faz com que ela se constitua como um assunto importante a ser tratado nos processos formativos dos profissionais da educação.

Dois países relataram falta de recursos financeiros para a formação continuada, o que compromete a efetivação de ações formativas. Em um país, foi registrada a inexistência de oferta de formação, levantando questionamentos sobre as razões dessa ausência e os seus impactos na qualidade das práticas pedagógicas. Em cinco países, observou-se a difusão do desenho universal de aprendizagem (DUA) em iniciativas de formação voltadas à educação inclusiva, motivo pelo qual se considera relevante fazer uma breve referência a esse enfoque.

Destaca-se que o DUA é uma abordagem curricular do início da década de 1990, desenvolvida pelo Center for Applied Special Technology (CAST), com o objetivo de atender às necessidades educacionais de todos os estudantes. Portanto, é equivocada a ideia recorrente de que ela estaria ligada somente à educação escolar de estudantes com deficiência. Essa abordagem se fundamenta na neurociência e na psicologia cognitiva, que colocam o cérebro como centro do processo de aprendizagem. São princípios do DUA: (i) múltiplos meios de apresentação dos conteúdos aos estudantes; (ii) múltiplos meios de ação e expressão dos saberes aprendidos pelos estudantes; e (iii) múltiplos meios de engajamento, com estratégias que motivem e envolvam os estudantes no processo de aprendizagem.

O DUA apresenta tanto aproximações quanto distanciamentos em relação ao campo pedagógico da educação inclusiva. No que se refere às aproximações, ressalta-se seu alinhamento com a crítica às práticas homogeneizadoras da educação tradicional, ao reconhecer a diferença como parte constitutiva do percurso escolar dos estudantes. Por isso, também, contrapõe-se às propostas pedagógicas de adaptações curriculares individuais que, como já discutido anteriormente, reduzem os conteúdos escolares, baseando-se na deficiência do estudante e em suas supostas limitações.

Outro ponto de aproximação é o compromisso com a eliminação de barreiras que comprometem o acesso e a participação dos estudantes no contexto escolar. A acessibilidade é um princípio fundamental da educação inclusiva que se aplica na prática pedagógica a partir da utilização de recursos

e materiais didáticos em diferentes formatos acessíveis. O DUA se aproxima desse princípio ao propor a oferta de múltiplos meios de apresentação e expressão do conhecimento, promovendo o acesso e a participação de todos os estudantes.

Devido a esses pontos de aproximação, entende-se a orientação do Comitê para a adoção do DUA, destacando que essa abordagem reconhece a singularidade da aprendizagem de cada estudante (ONU, 2016). Por outro lado, é preciso considerar os distanciamentos que existem entre essa abordagem e a educação inclusiva.

É preciso chamar a atenção para as aplicações dos conceitos da neurociência e da psicologia cognitiva no âmbito da educação. O campo da neurociência traz contribuições valiosas para o ser humano, entretanto a aplicação dos conceitos neurocientíficos no campo da educação requer cuidado, pois

[...] os processos neurológicos sobre o que nos informa as investigações da neurociência são condição necessária, mas nunca suficiente, para compreender a aprendizagem ou orientar as práticas de ensino (Terigi, 2016, p. 477, tradução nossa).

A educação inclusiva considera que a aprendizagem, por sua natureza, é complexa e interativa; sendo assim, não pode ser reduzida ao mapeamento cerebral de áreas específicas, tampouco à meta de desenvolver “aprendizes avançados”, como propõe o DUA. Do ponto de vista pedagógico inclusivo, todos podem aprender tudo. Esse é um ponto de partida, não é meta a ser atingida. Da mesma forma, é preciso compreender que o que cada um aprende, como aprende e o que deseja aprender é de cada um, isto é, é singular e não universal.

Em síntese, a partir da análise das diretrizes e das temáticas presentes nas políticas de formação continuada, considera-se urgente repensar os processos formativos que ainda reproduzem o modelo médico e a perspectiva integracionista. Os diagnósticos clínicos e a pedagogia normalizadora se retroalimentam, porque operam pela ideologia da norma e pela produção da “anormalidade”, oprimindo a existência singular do estudante na escola.

O pensar e o fazer pedagógico se interrelacionam em uma dinâmica em que refletir sobre outra forma de conceber a escola impacta a transformação das práticas pedagógicas, que, por sua vez, provocam mudanças no pensamento da comunidade escolar. É preciso desconfigurar o instituído normativo que fixa modelos, estigmas e processos escolares excludentes e reconfigurar o pensamento e o fazer, de modo a instituir novas formas de sensibilidade que se aproximem da complexidade humana.

Portanto, a formação continuada de profissionais da educação constitui uma ação estruturante para a efetivação de sistemas educacionais inclusivos, configurando-se como espaço de reflexão, ressignificação e aprimoramento das práticas pedagógicas. Essa perspectiva deve permear a organização das políticas públicas, desenvolvidas por instituições de educação superior, centros de formação e demais espaços formativos. Também, os profissionais da educação precisam pensar continuamente sobre seu trabalho educacional, para além dos cursos de aperfeiçoamento e especialização. Trata-se de ações formativas que se constroem nas reuniões pedagógicas na escola, nas práticas em sala de aula, nos congressos, nas pesquisas, dentre outros momentos de estudo, compartilhamento e discussão entre colegas que, quando reconhecidos e valorizados, contribuem para transformar os modos de pensar e de agir dos professores.

3.3.3 Programas e ações intersetoriais

A garantia do direito à educação também envolve a adoção pelos Estados-partes da CDPD de medidas que assegurem as condições básicas, como o transporte, o acesso à saúde e aos recursos de tecnologia assistiva, a renda, entre outros, para que os estudantes tenham condições de pleno acesso aos sistemas de ensino.

A análise das informações deste tópico considerou a aplicação dos princípios dos direitos humanos anunciados pela Convenção de Viena (ONU, 1993) e reiterados pela CDPD (ONU, 2006, preâmbulo, alíneas b) e c)). A saber, os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes, o que implica reconhecer que toda pessoa faz jus a todos os direitos, sem distinção de qualquer espécie, bem como que o conjunto dos direitos, tanto econômicos, sociais e culturais quanto civis e políticos, constitui uma unidade indivisível e interdependente. Assim, sempre que um direito é violado, rompe-se a unidade, e todos os demais direitos são comprometidos.

No Comentário Geral n. 4 (ONU, 2016, p. 14, tradução nossa), o Comitê firma posição quanto à aplicação do princípio de indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos para a garantia do direito à educação:

44. [...] A educação é fundamental para a plena efetividade dos demais direitos. Inversamente, o direito à educação inclusiva só pode ser cumprido se outros direitos forem respeitados. Além disso, o direito à educação inclusiva deve basear-se na criação de ambientes inclusivos em toda a sociedade.

Isto exigirá a adoção do modelo de deficiência baseado nos direitos humanos, que reconheça a obrigação de eliminar as barreiras sociais, que levam à exclusão e à marginalização das pessoas com deficiência, e a necessidade de adotar medidas para garantir a aplicação dos direitos listados.

Outrossim, o Comitê orienta os Estados-partes a assumirem um compromisso amplo e intersetorial com a educação inclusiva. Trata-se de um programa comum, a partir de alinhamento entre as áreas governamentais e não governamentais, para uma abordagem integrada, com responsabilidades compartilhadas com as implicações de um sistema educacional inclusivo (ONU, 2016).

Em observância aos princípios dos direitos humanos, os programas e as ações intersetoriais implementados pelos países devem expressar um modo de relação entre as políticas públicas que não hierarquize a garantia dos direitos, uma vez que todos os direitos humanos têm o mesmo valor e são indivisíveis e interdependentes. A abordagem proposta por Inojosa (2001, p. 105) contribui com essa proposição. Para a autora, a intersetorialidade é uma forma de gestão de políticas públicas que envolve:

[...] a articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e a avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas. Trata-se, portanto, de buscar alcançar resultados integrados visando a um efeito sinérgico.

Dito de outra maneira, considerando cada área com suas atribuições, a educação, a saúde, a assistência social, entre outras, devem trabalhar em relação, com um mesmo objetivo, sem sobreposição de campos de conhecimento e práticas.

O desafio inicial para o trabalho intersetorial, como também afirma o Comitê, é o alinhamento de perspectiva de atuação das áreas que devem atuar em um mesmo paradigma sobre a deficiência. Através das bases conceituais e fundamentos legais da CDPD, a articulação das políticas e ações setoriais é parte do desafio da construção de políticas, programas e ações que pretendem atuar de modo conjunto e integrado.

Neste estudo, as informações sobre iniciativas intersetoriais implementadas pelos países foram coletadas a partir da seguinte pergunta: “existem

programas ou ações intersetoriais nas áreas da saúde, assistência social, entre outras, de apoio à inclusão escolar? Em caso afirmativo, especifique”.

Dentre os 21 países, 18 indicaram implementar programas ou ações intersetoriais. O conjunto de respostas reafirmou a importância da atuação das diversas políticas públicas para promover a inclusão.

Alguns países explicitaram que há compartilhamento de informações e articulação de redes de serviços (saúde e educação ou educação e assistência social) no desenvolvimento de programas e ações integradas para garantir a inclusão escolar.

Outros países indicaram que a implementação de avaliação biopsicossocial da deficiência, para fins de certificação, realizada por equipe multiprofissional, cria a possibilidade de desenvolvimento de ações integradas para apoio à inclusão escolar. Por fim, a intersectorialidade também foi entendida como a relação entre os setores público, privado e sociedade civil organizada.

No conjunto de respostas dos países, a interface da política de educação com a saúde foi mencionada com bastante frequência. Entre os programas e as ações, têm-se iniciativas para a detecção de riscos para o desenvolvimento infantil ou a deficiência e a intervenção precoce.

Nas respostas de alguns países, ficou evidente a distinção das responsabilidades das áreas da saúde e da educação; cada uma delas mantém suas especificidades nas ações articuladas para a detecção e a intervenção precoces. Entretanto, em outros, as respostas indicam que há sobreposição dos campos de atuação dessas duas áreas.

Observa-se sobreposição, por exemplo, quando as ações específicas de vigilância à saúde, como a prevenção e detecção de “transtornos do desenvolvimento ou deficiências”, que podem demandar intervenções clínicas, são atribuídas às equipes da educação. Também, ocorre quando o percurso educacional do estudante é definido a partir de tal abordagem, que remete ao modelo biomédico da deficiência.

Nos termos da CDPD (ONU, 2006, art. 25, inciso b), os Estados-partes devem garantir o atendimento às necessidades gerais e específicas de saúde das pessoas com deficiência, incluindo o diagnóstico e a intervenção precoces – esses são direitos de saúde. Além disso, deve-se realizar ações clínicas para diagnóstico das condições de saúde e de identificação de riscos para o desenvolvimento, bem como intervenções terapêuticas oportunas para a promoção da saúde, com foco na inclusão e participação em todos os aspectos da vida. Também, na saúde, devem ser desenvolvidos serviços e programas, com base em avaliações multidisciplinares, além de disponibilizar

o conhecimento e o uso de dispositivos de tecnologia assistiva (ONU, 2006, art. 26, inciso I, alíneas a) e b), e inciso III).

À luz da CDPD, novas formas de relação entre as políticas públicas devem ser estabelecidas, em especial entre a saúde e a educação. Antes do tratado, essas políticas, os seus programas e as suas ações, com base na concepção biomédica de deficiência, podiam se fundir na perspectiva da integração educacional. A conexão se sustentava no entendimento de que “o corpo com impedimentos deve se submeter à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou por práticas educacionais” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 101).

No modelo social e de direitos humanos da deficiência, as ações desenvolvidas por profissionais de saúde e/ou da assistência social não caracterizam ou substituem o atendimento educacional e vice-versa. Nesse sentido, é importante que cada área realize seu trabalho e que seja feita a articulação intersetorial para constituir uma rede de apoio à educação inclusiva, com responsabilidades compartilhadas, mas não justapostas.

A intersetorialidade implementada a partir dos princípios dos direitos humanos, na direção da interdependência, e não da sobreposição das políticas públicas, pode ampliar os avanços na efetivação do direito à educação inclusiva conquistado pelos países. Isso só é possível a partir do entendimento comum entre os envolvidos da concepção social da deficiência e das implicações decorrentes da mudança paradigmática promovida pela CDPD.

3.4 Avanços e desafios na efetivação do direito à educação

Essa categoria apresenta a percepção dos gestores da política de educação para estudantes com deficiência sobre quais são as principais conquistas e, também, os desafios que ainda persistem, para concretizar o direito à educação inclusiva nos países.

A análise localizou pontos de convergência e novas percepções ou desacordos das colocações dos gestores sobre os elementos para a efetivação do direito à educação inclusiva abordados nas categorias anteriores.

De uma maneira geral, os aspectos elencados pelos gestores convergem para aqueles considerados, pelo estudo, estruturantes dos sistemas educacionais inclusivos: a adequação dos marcos políticos e legais à CDPD; a garantia do acesso a ambientes educacionais inclusivos nos níveis de ensino; a acessibilidade dos equipamentos educacionais; a oferta de recursos e apoios para a eliminação de barreiras para acesso ao currículo; a formação docente

na perspectiva inclusiva; e a articulação com outras políticas públicas, as famílias e a comunidade.

Foi priorizada a apresentação dos pontos que ainda não foram discutidos nas demais categorias e, ainda, novos elementos – indicados pelos gestores – que contribuem com a construção do panorama da educação inclusiva do conjunto de países.

A conquista assinalada com mais frequência pelos gestores foi a conformidade da legislação, das diretrizes e das normas educacionais com a CDPD, em consonância com a avaliação do Comitê já mencionada. O acesso de estudantes com deficiência ao sistema educacional, em ambientes inclusivos, é resultado da aplicação das legislações, por meio de políticas e programas de um país – por isso a importância dessa conquista, mas é necessário acompanhar a sua implementação.

Apesar de os países fornecerem dados sobre a matrícula dos estudantes com deficiência, analisados na categoria acesso, somente um dos países registrou indicadores de evolução de matrículas em ambientes inclusivos, nos níveis de ensino, demonstrando avanço em períodos especificados.

Um país destacou como avanço a transição de estudantes das escolas especiais para as comuns, o fechamento de classes especiais e a ampliação da oferta de bolsas para estudantes com deficiência, entretanto sem quantificar as informações ou demonstrar progressão em uma série histórica.

Como discutido anteriormente, o avanço das matrículas no sistema educacional em ambientes inclusivos tem como contrapartida a diminuição – ou até a eliminação – de matrículas em espaços não inclusivos (escolas e classes especiais). Essas informações indicam, ao lado de outras, a transformação processual dos sistemas educacionais dos países. A possibilidade de quantificá-las se alinha à necessidade de monitoramento da implementação da política de educação inclusiva, por meio de indicadores e metas de cada país.

Conforme orienta o Comentário Geral n. 4, de acordo com o artigo 33 da CDPD:

75. [...] para medir o progresso alcançado no exercício do direito à educação através do estabelecimento de um sistema de educação inclusivo, os Estados Partes devem desenvolver quadros de monitoramento com indicadores estruturais, de processos e de resultados, além de pontos de referência e objetivos específicos para cada indicador em consonância com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.22 (ONU, 2016, p. 23, tradução nossa).

A importância da gestão das informações para monitoramento e avaliação da política de educação inclusiva e para planejamento e suporte à tomada de decisão é tão importante quanto o financiamento, ambos aspectos indicados pelos gestores.

O financiamento da educação pelo Estado, mediante programas e incentivos específicos vinculados à educação de estudantes com deficiência, é um aspecto estruturante da transformação dos sistemas educacionais para que se tornem inclusivos.

Um dos países destacou, junto às informações sobre os marcos políticos e legais, que, além do financiamento de programas, instituiu incentivo específico para a gestão local da política de educação de estudantes com deficiência: o cômputo dobrado do valor da matrícula desses estudantes. Essa medida, ao lado de outras, viabilizou a organização do atendimento educacional especializado e os avanços significativos na ampliação do acesso de estudantes com deficiência a escolas e classes comuns do sistema educacional, monitorando-os por indicadores.

O duplo financiamento da matrícula de estudantes com deficiência também foi indicado, por um outro país, como um avanço e, ao mesmo tempo, um desafio para garantir a permanência de estudantes com deficiência no sistema educacional – nesse caso, sem demonstrar os avanços alcançados.

Outro aspecto da gestão com frequente destaque pelos gestores, entre os desafios, é a articulação da política de educação inclusiva com outras áreas de atenção às pessoas com deficiência e, também, à comunidade educacional, incluindo as famílias.

A inclusão educacional envolve, ainda, a necessidade de eliminação de barreiras atitudinais. Segundo os gestores, esse é um dos principais desafios para a superação de práticas discriminatórias nos sistemas educacionais, devendo ser um compromisso compartilhado por todos.

Ademais, merece destaque a consideração de um dos gestores sobre uma prática que perpetua a discriminação nas escolas e classes comuns; trata-se da oferta de um professor para cada um dos estudantes com deficiência, dentro de um espaço coletivo, como condição para poder frequentá-lo.

Reconhecer que a atribuição de um professor exclusivo para cada estudante com deficiência configura uma prática segregadora implica compreender esse modelo de apoio como uma barreira à participação em igualdade de condições com os demais estudantes. A classe comum é um espaço coletivo, em que o ensino é ministrado para todos por um professor que atende à turma toda. Quando se designa um professor específico para o estudante

com deficiência, estabelece-se um ensino individualizado e tutelado, no qual esse profissional substitui o docente da turma, reproduzindo a lógica das classes e escolas especiais.

Sobre a eliminação de barreiras nos sistemas educacionais, os gestores ainda mencionaram aspectos como: as formações; a adequação dos espaços físicos; e a oferta de tecnologia assistiva e de recursos e serviços de acessibilidade, incluindo a tecnologia de informação e comunicação (TICs), como avanço ou desafio.

Por fim, certas práticas pedagógicas destacadas pelos gestores como avanços ressaltam diferenças conceituais em relação à perspectiva inclusiva consolidada pela CDPD. Foram registradas como avanços, por exemplo, a adoção de adaptação/flexibilização curricular, a oferta de escola especial e a criação de equipes multidisciplinares, com funções sobrepostas às práticas pedagógicas.

Diante dessas distorções, considera-se a necessidade do aprofundamento da perspectiva inclusiva na gestão dos sistemas de ensino. É preciso reconhecer diferenças e singularidades na aprendizagem de cada estudante, romper com modelos que perpetuam a distinção por tipo de deficiência e promover culturas e práticas inclusivas nas escolas comuns e na educação superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) alterou o cenário da educação de pessoas com deficiência nos Estados-membros e países observadores da OEI, cujas repercussões podem ser observadas neste estudo.

A assunção da perspectiva inclusiva, conforme o artigo 24 da CDPD, segundo informações dos países, está consolidada nos documentos políticos e legais nacionais. Esse avanço é, também, reconhecido pelo Comitê da ONU, responsável por monitorar a implementação da CDPD.

Como Estados-partes da CDPD, os países percorreram o caminho para adequação das leis e normas educacionais, uma medida que se atualiza com a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos no tempo e nos processos próprios de cada país. Outrossim, o estudo identificou paradoxos na aplicação da legislação, como a manutenção de sistemas paralelos de ensino para estudantes com deficiência e/ou classes especiais e práticas pedagógicas integracionistas nos sistemas educacionais.

Apesar das contradições, o cenário da educação inclusiva, nesse conjunto de países, demonstra avanços consistentes no acesso de estudantes com

deficiência no nível básico de ensino, desde a CDPD. Os dados de acesso registram que prevalece o compromisso de assegurar a matrícula nas escolas e classes comuns do sistema educacional. No conjunto dos países, a média de matrículas em escolas comuns é de 75%, e, em escolas especiais, é de 25%. Já quanto às matrículas nas escolas comuns, 93,4% são em classes comuns e 6,6% nas classes especiais. Sobre a educação superior, não existem dados ou eles são insuficientes, o que requer atenção redobrada dos países para essa situação.

No estudo, também foi identificada a existência de critérios de elegibilidade para acessar a escola comum ou especial: um deles é conferir aos pais a prerrogativa de escolher a escola para seus filhos, seja comum ou especial; outro é considerar o nível de apoio necessário para cada tipo de deficiência. Esses critérios, que determinam quem pode ou não frequentar a escola comum, ainda contribuem para a segregação no sistema educacional.

A transição para um modelo plenamente inclusivo exige não apenas o compromisso com o acesso, mas também com as condições para assegurar a participação plena desses estudantes no currículo comum a todos. Assim, o estudo revelou que os países têm adotado ações para a acessibilidade nos ambientes escolares, demonstrando compromisso com a remoção de barreiras em sua dimensão coletiva. No que diz respeito às adaptações razoáveis para a participação do estudante com deficiência, em sua singularidade, nas atividades escolares comuns aos demais, coexistem duas abordagens: a primeira, alinhada à CDPD, busca eliminar as barreiras e assegurar o acesso ao currículo comum, com a finalidade de promover a participação plena dos estudantes; a segunda, fundamentada no modelo de integração escolar, mantém práticas que reforçam o modelo médico/terapêutico da deficiência, resultando em adaptações curriculares e planos individualizados baseados nas supostas limitações para a aprendizagem dos estudantes.

Da mesma forma, o estudo identificou duas abordagens que orientam a formação dos profissionais da educação: uma que se pauta na perspectiva inclusiva, fundamentada no modelo social da deficiência e de direitos humanos, promovendo uma reflexão sobre as práticas escolares e envolvendo todos na discussão; e outra que se pauta na perspectiva integracionista, ainda vinculada ao modelo médico/terapêutico da deficiência, dividindo a formação em blocos, de modo que cada tipo de deficiência seja abordado separadamente.

A partir das conexões dos elementos estruturantes das políticas inclusivas, somados às percepções dos gestores sobre os avanços e desafios para a consolidação dos sistemas educacionais inclusivos, este estudo destaca as

seguintes proposições para a consolidação plena de uma educação universal e acessível aos estudantes com deficiência: (i) o fortalecimento da perspectiva inclusiva na formação dos gestores, dos docentes e da comunidade escolar, para transformar a cultura escolar arraigada na perspectiva integracionista; (ii) a adoção de políticas de acessibilidade e de adaptações razoáveis, que assegurem o pleno acesso dos estudantes com deficiência ao currículo comum; (iii) a articulação da gestão intersetorial das políticas de educação, assistência social, transporte, saúde, entre outras, apoiadas no modelo social e no princípio de interdependência dos direitos humanos da CDPD; (iv) a garantia do financiamento para a implementação das políticas públicas, visando à efetivação dos sistemas educacionais inclusivos; e, por fim, (v) a construção de indicadores para o monitoramento da implementação das políticas pelos países.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Alberto David. Artigo 3: Princípios Gerais. *In*: BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: novos comentários. Brasília, DF: SDH/PR, 2014. p. 46-51.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli. Aos professores e professoras: uma contribuição para os estudos sobre inclusão. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 7, n. 13, p. 30-41, 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8618/3764. Acesso em: 1 set. 2025.

CASTRO, Susana. Apresentação à edição brasileira. *In*: NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da Justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. Tradução de Suzana de Castro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. XVII-XXXVI.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. **Sur**: Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 5, n. 8, p. 42-59, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/7JddmytChKKbq8JD5RQd9jv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2025.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, [s. l.], v. 6, n 11, p. 35-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2025.

DISCHINGER, Marta; BINS, Vera Helena M.; BORGES, Monna M. F. C. **Manual de Acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**. Série Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2009.

DUSSEL, Inés. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 34, n. 122, p. 305-333, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vxWqfbZ7TX-49JR4JXG8Nybp/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FERNANDEZ, María Celeste; COBEÑAS, Pilar. Educación inclusiva en América Latina: repensando los sistemas educativos para construir igualdad. In: ORRÚ, Sílvia E.; BOCCIOLESI, Enrico. **Somos todos diferentes: educación, diferencia y justicia social**. Campinas: Librum, 2021. p. 106-138.

GONZÁLEZ, Aldo Ocampo. Los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva: propiedad de la multiplicidad. **Revista Electrónica de Educación**, v. 13, n. 2, p. 490-519, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3358>. Acesso em: 10 mar. 2024.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. **Cadernos FUNDAP: Fundação do Desenvolvimento Administrativo**, São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001. Disponível em: https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/sinergia_politicas_servicos_publicos.pdf. Acesso em: 1 set. 2025.

JAYME, Fernando. Artigo 35: Relatórios dos Estados Partes. In: BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: novos comentários**. Brasília, DF: SDH/PR, 2014. p. 223-224.

NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. 2. ed. Tradução de Suzana de Castro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção dos direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: [s. n.], 2006. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Ch_IV_15.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 10 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos da Criança**. Proclamada pela Assembleia Geral da ONU em 20 nov. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 10 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Áustria: [s. n.], 1993. Disponível em: https://searchlibrary.ohchr.org/record/13603?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 10 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. Nova Iorque: ONU, 1965. Disponível em: https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-2&chapter=4. Acesso em: 10 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**. Nova Iorque: ONU, 1979. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instrumentsmechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>. Acesso em: 10 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Estudo temático sobre o direito das pessoas com deficiência à educação**. Relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos ao Conselho de Direitos Humanos, A/HRC/25/29, 18 dez. 2013. Disponível em: <https://www.right-docs.org/doc/a-hrc-25-29/>. Acesso em: 11 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Guía de formación. Serie de capacitación profesional**, n. 19. Nova York; Genebra: ONU, 2014. Disponível em: https://acnudh.org/wp-content/uploads/2015/10/CRPD_TrainingGuide_PTS19_Accessible_sp.pdf. Acesso em: 1 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. **Observación General n. 4 sobre el derecho**

a la educación inclusiva. CRPD/C/GC/4. [S.l.]: ONU, 2016. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/263/00/pdf/g1626300.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo:** a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 10 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **Educación inclusiva hoje:** Ibero-América em tempos de pandemia. Madrid: OEI, 2021. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2021/12/educacion-inclusiva-hoy-ib-en-tiempos-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaración de Incheon:** educação 2030 – rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos e ao aprendizado ao longo da vida. Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 10 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educación 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília, DF: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>. Acesso em: 1 out. 2025.

PALACIOS, Agustina. El modelo social de la discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos [Editorial]. **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 14-18, enero-junio, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4978/497860045002/497860045002.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

PIOVESAN, Flávia. Apresentação. In: SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (SNPD-SDH). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República:** novos comentários. Brasília, DF: SNPD-SDH, 2014. p. 9-20.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante:** Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual. Tradução de Lílían do Valle. São Paulo: Autêntica, 2004.

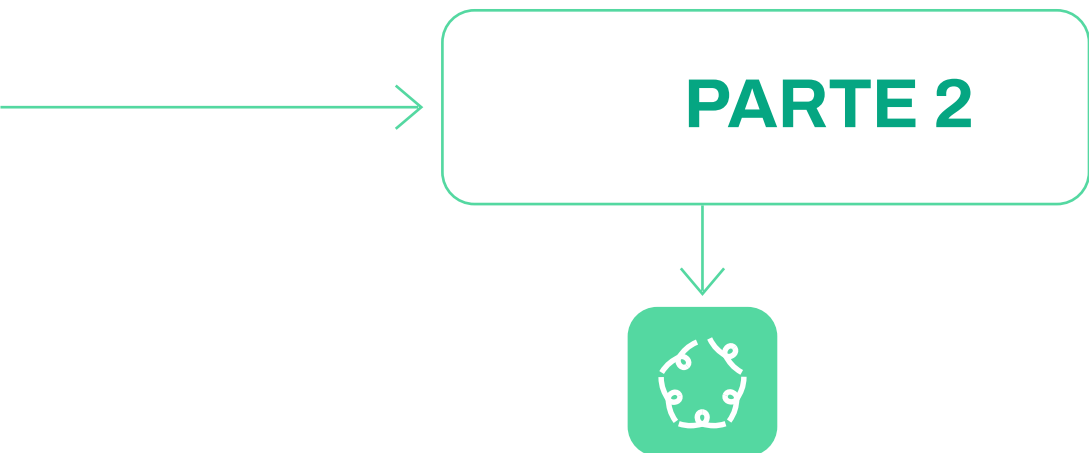
RED REGIONAL POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (RREI). **Derribar mitos, construir inclusión.** Colección de materiales para repensar las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de la educación inclusiva. [S. l.]: RREI, 2023. Disponível em: https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2023/09/Coleccion-derribar-mitos-construir-inclusion.-Fasciculo-1.pdf?utm_source=mailup&utm_medium=email&utm_campaign=general. Acesso em: 1 set. 2025.

RED REGIONAL POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (RREI). **Educación inclusiva y de calidad: un deuda pendiente em América Latina.** [S. l.]: RREI, 2019. Disponível em: <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/07/Educacion-inclusiva-y-de-calidad-una-deuda-pendiente-en-america-Latina-RREI.pdf> Acesso em: 1 set. 2025.

RODRIGUES, David. Neuropsicologia e educação inclusiva: Tateando pontes. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa E. (org.). **Educação e Inclusão: entendimentos, proposições e práticas.** Blumenau: EDIFURB, 2020. p. 61-75.

TERIGI, Flavia. Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 46, p. 50-64, nov. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403049783006.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

UNITED NATIONS. **Committee on the Rights of Persons with Disabilities.** 2025. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/crpd>. Acesso em: 1 set. 2025.



Educação inclusiva: abandonar a segregação para viver a justiça

Celeste Fernandez

Advogada e docente universitária. Codiretora Executiva da Associação Civil pela Igualdade e a Justiça (ACIJ). Membro do Grupo Artigo 24 pela Educação Inclusiva da Argentina e da Rede Regional pela Educação Inclusiva de América Latina (RREI). celeste.fernandez092@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Aqueles que trabalham no campo da educação, da deficiência e dos direitos humanos certamente devem ter ouvido falar mais de uma vez sobre a educação inclusiva. Mas, apesar de seu reconhecimento formal no direito internacional há quase duas décadas, o significado, as implicações e, mais ainda, a própria existência desse direito continuam em disputa.

A educação inclusiva é possível? Se for possível, ela é realmente a melhor alternativa? É um direito de todas as crianças? Ou depende do tipo de deficiência de cada um? Podem os pais e as mães decidir se os seus filhos irão estudar numa escola geral⁸ ou especial? Fechar as escolas especiais é uma obrigação ou uma opção para os Estados?

Todas essas perguntas continuam pairando sobre o debate público até hoje, e muitas delas acabam se traduzindo em questionamentos concretos sobre a vigência desse direito. De fato, apesar de tudo o que foi dito e escrito e de todas as experiências que mostram que garantir esse direito é o único caminho para a justiça educacional, ainda há tomadores de decisão públicos que defendem que escolas especiais são necessárias; professores e professoras que afirmam que não devem ensinar crianças e adolescentes com deficiência porque não receberam formação para isso; sindicatos que alegam que a inclusão implica uma precarização do trabalho docente; meios de comunicação que divulgam visões estereotipadas sobre a educabilidade das pessoas com deficiência; e tribunais que reivindicam o direito de decidir qual a melhor modalidade educacional para uma criança.

O fato de a educação inclusiva continuar a ser contestada forma parte de uma tendência mais ampla no campo da deficiência. Em efeito, muitos são os direitos cuja existência deixou de ser discutida de forma geral, mas que, no entanto, se diluem quando a deficiência entra em cena. Por exemplo, ninguém duvida que existe um direito ao emprego, mas naturalizamos o fato de que as pessoas com deficiência são sistematicamente excluídas do mercado de trabalho e dependem a vida toda dos subsídios que o governo decide lhes dar (ou não). Ninguém questiona o direito ao planejamento

8 Sistemas de educação, educação ou escolas “gerais”, “regulares” e “comuns” referem-se a sistemas de educação que recebem estudantes com e sem deficiências, ao contrário da expressão “especial”, que alude às instituições que recebem apenas estudantes com deficiência.

familiar, mas normalizamos o fato de que o judiciário ordena a esterilização de pessoas com deficiências e as priva da responsabilidade paternal pelos seus filhos. Ninguém contesta o direito de decidir sobre a própria saúde, mas há décadas toleramos que as pessoas sejam submetidas a tratamentos forçados em instalações psiquiátricas.

Da mesma forma, não negamos a existência do direito à educação, mas também não nos opomos ao fato de as pessoas com deficiência serem consideradas “ineducáveis”, serem mantidas em ambientes de “reabilitação” em vez de irem à escola ou não conseguirem concluir os níveis de educação que os estados tornaram obrigatórios para todas as outras crianças.

Esse “duplo padrão” só é possível porque nossa matriz social está profundamente permeada pelo capacitismo, esse sistema de crenças e práticas que entende que existem corpos e mentes “perfeitos”, “desejáveis” e “saúdáveis”, e outros “incompletos”, “defeituosos” ou “doentes”. Quando essa hierarquização entre os indivíduos entra em ação, os direitos são ameaçados. Afinal, não há igualdade que possa nascer da subalternização do outro. O capacitismo consolida o paternalismo, a dependência e a opressão e elimina qualquer anseio de empoderamento, autonomia e participação comunitária.

A visão da educação inclusiva como um direito em disputa evidencia que ainda há muito a ser feito. Este artigo pretende ser uma pequena contribuição para explicar sua razão de ser e sua relevância jurídica, pedagógica e ética. Nele, abordarei o conceito e os fundamentos desse direito e, em seguida, examinarei a maneira pela qual as obrigações legais decorrentes do seu reconhecimento normativo no nível internacional devem ser traduzidas nas políticas dos países latino-americanos.

2 TRANSFORMAR O OLHAR: DO INDIVÍDUO PARA A COMUNIDADE

Para conceituar adequadamente o direito à educação inclusiva e entender sua essência, é inevitável começar pela compreensão do chamado “modelo social da deficiência”, uma vez que o referido direito nada mais é do que sua projeção no plano educacional.

Seguindo os estudos de Agustina Palacios⁹, há três paradigmas principais que, ao longo da história, tentaram explicar a origem da deficiência e o

9 Para obter mais informações sobre os modelos, consulte: Palacios (2008).

tratamento que as comunidades deram às pessoas com deficiência: o modelo de prescindência, o modelo de reabilitação e o modelo social.

De acordo com o primeiro, predominante na Idade Antiga e na Idade Média, as causas da deficiência são religiosas (por exemplo, uma punição ou uma advertência dos deuses). As pessoas com deficiência são consideradas improdutivas, desnecessárias e até mesmo um fardo para as sociedades. Portanto, decide-se prescindir delas, seja por meio da aplicação de políticas eugênicas (submodelo eugênico) ou relegando-as ao espaço destinado a pessoas “anormais” e submetendo-as à dependência e a serem tratadas como objetos de caridade (submodelo de marginalização).

Com o avanço da ciência médica, começa-se a argumentar que as causas da deficiência não são religiosas, mas científicas. Ela começa a ser vista como uma doença, como uma “falha” ou “déficit” em relação ao que é considerado “normal”. Esse é o chamado “modelo médico hegemônico” ou “reabilitador”. As pessoas com deficiência não são mais consideradas “inúteis” para a comunidade, mas são entendidas como tendo algo a contribuir para ela, desde que consigam “assimilar-se” aos outros. Assim, na busca pela “normalidade”, surgem os tratamentos para “prevenir” e “corrigir” a deficiência.

O modelo médico gerou (e continua gerando) diferentes formas de opressão contra as pessoas com deficiência. Foi dito, com razão, que seus efeitos produzem um tipo de relações sociais mediadas pela concepção de que elas são biologicamente inferiores, uma concepção que contribui para sustentar uma visão eugênica, de tragédia pessoal e dependência em relação à deficiência (Oliver, 2008 *apud* Cobeñas, 2018).

No final da década de 1960, o próprio movimento das pessoas com deficiência começou a questionar essas visões estigmatizantes, argumentando que a deficiência é, de fato, causada pela própria sociedade, cunhando assim o chamado “modelo social”. As raízes do problema não são mais as “limitações individuais”, mas as limitações da própria comunidade para garantir que as necessidades das pessoas com deficiência sejam levadas em consideração em sua estrutura e organização. Pela primeira vez, a deficiência não é mais uma dimensão individual, mas uma construção social, o resultado de uma comunidade projetada para um único tipo de sujeito, que relega os demais a viverem vidas desvalorizadas. Essa abordagem possibilitou a construção de novas narrativas que desafiaram as formas hegemônicas de pensar sobre o assunto, postulando que havia ali um coletivo socialmente oprimido que lutava contra os obstáculos que o excluía (Barton, 2009 *apud* Cobeñas, 2018).

A deficiência é definida, então, pela presença de características percebidas como “incapacidades” em função de um critério normalizador predominante. Quando essas características entram em contato com barreiras físicas, de comunicação, atitudinais e culturais presentes nas comunidades, esse grupo é privado do exercício de seus direitos. O efeito prático dessa abordagem é que, em vez de tentar “reabilitar” os indivíduos, devemos nos concentrar em derrubar as barreiras existentes em seus contextos. Para problemas sociais, respostas sociais.

Esse novo paradigma conseguiu transcender as discussões do movimento de pessoas com deficiência e do meio acadêmico para permear o direito internacional. Assim, em 2006, ele foi consagrado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (doravante denominada “CDPD” ou “a Convenção”), que em seu Preâmbulo estabelece que

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com “deficiência”¹⁰ e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (ONU, 2006, inciso e do Preâmbulo).

Ao fazer isso, deixou para trás qualquer pretensão de “normalização” dos sujeitos. Se examinarmos os artigos da Convenção, podemos facilmente observar que todos os direitos reconhecidos por ela têm seu correlato em uma obrigação do Estado de transformar os ambientes, eliminando os obstáculos presentes neles.

O direito à educação inclusiva não é exceção. Ao transferir o modelo social para o âmbito do ensino, o resultado será que não são os alunos e alunas que devem se adaptar a um determinado ambiente, mas sim as políticas, as culturas e as práticas educativas que devem mudar para proporcionar-lhes uma experiência de aprendizagem significativa, participativa e de qualidade.

Em consonância com essa visão, o Artigo 24 da CDPD exige que os Estados devem garantir às pessoas com deficiência um sistema de educação inclusivo em todos os níveis, bem como formação profissional, educação para adultos e aprendizagem ao longo da vida, sem discriminação; garantir que elas não

¹⁰ As aspas são de minha autoria e se devem ao fato de que, embora “deficiência” seja o termo usado pela CDPD, ele precisa ser problematizado. Do ponto de vista da autora, “deficiências” nada mais são do que características de indivíduos que refletem a diversidade da condição humana, que só são percebidas como tal devido à prevalência de uma abordagem normalizadora.

sejam excluídas do sistema educacional geral nem do ensino fundamental e médio; e assegurar que recebam o apoio necessário em ambientes regulares de aprendizagem.

O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (doravante, “OACNUDH”) e o Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (doravante, “Comitê CDPD”) reconheceram três abordagens que os sistemas educacionais adotaram em relação a esse grupo: a exclusão, a segregação e a integração.¹¹ A exclusão ocorre quando eles são direta ou indiretamente impedidos ou não têm acesso a todas as formas de educação. A segregação, quando a educação de alunos e alunas com deficiência é oferecida em ambientes separados, projetados ou usados para responder a “deficiências” específicas. E a integração, por outro lado, quando as pessoas com deficiência frequentam instituições de ensino regular, mas apenas na medida em que conseguem se adaptar aos requisitos padronizados que estas lhes impõem. A inclusão, pelo contrário,

[...] implica um processo de reforma sistêmica que envolve mudanças e modificações no conteúdo, nos métodos de ensino, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias da educação para superar os obstáculos, com a visão de que todos os alunos das faixas etárias relevantes tenham uma experiência de aprendizagem equitativa e participativa... (ONU, 2016, par. 11).

Assim, longe de pretender que a pessoa se adapte à instituição educacional, a instituição educacional olha para si mesma e se transforma para recebê-la. Podemos, portanto, afirmar que a educação inclusiva é um direito humano que garante que todos os e as estudantes, com e sem deficiência, compartilhem os mesmos espaços de aprendizagem, aprendendo, participando e progredindo em igualdade de condições e desenvolvendo habilidades que lhes permitam ser agentes de suas vidas e membros ativos de suas comunidades. Nesse sentido, o Comitê da CDPD argumenta que

Garantir o direito à educação inclusiva implica uma transformação da cultura, da política e da prática em todos os ambientes educacionais formais e informais para acomodar as diferentes necessidades e identidades de cada aluno, bem

11 Consulte os parágrafos 4 e 5 do Estudo Temático sobre o direito das pessoas com deficiência à educação do Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos e o parágrafo 11 do Comentário Geral nº 4 sobre o direito à educação inclusiva do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

como um compromisso de remover as barreiras que impedem essa possibilidade. Também envolve o fortalecimento da capacidade do sistema educacional de alcançar todos os alunos (ONU, 2016, parágrafo 9).

Convém observar que esse não é um direito exclusivo das pessoas com deficiência, mas de todos os e as estudantes, sem exceção: daqueles que, por qualquer motivo, são discriminados e privados do acesso à educação de qualidade, e também de todos os outros, pois todas as crianças têm o direito de crescer em ambientes que reflitam a diversidade inerente a toda sociedade. A inclusão consiste em garantir e valorizar a presença, a participação e o desempenho de todos os alunos e alunas (Ainscow, 2016).

3 UNIVERSALIZAR, IGUALAR E ENSINAR A VIVER COM OS OUTROS: A INELUDÍVEL MISSÃO DA EDUCAÇÃO

Como afirmado anteriormente, o direito à educação inclusiva está consagrado na CDPD, que foi o primeiro instrumento vinculante a reconhecê-lo especificamente (ONU, 2016), além de todos aqueles que já enunciavam o direito à educação de forma genérica. Embora a incorporação em um tratado internacional seja legalmente suficiente para justificar a existência e a aplicabilidade de um direito nos Estados que o assinaram, os tempos atuais exigem dar um passo adiante e aprofundar as razões que o sustentam. A inclusão é um dever dos Estados porque assim o impõe o artigo 24, sim. Mas essa disposição não foi alcançada da noite para o dia, foi produto de uma luta histórica do próprio coletivo afetado pela segregação escolar e é apoiada por argumentos legais, pedagógicos e éticos. E mesmo se essa norma não existisse, haveria outros princípios que nos permitiriam defender a educação inclusiva.

Nesta seção, vou me concentrar em duas linhas de argumentação que considero particularmente relevantes para recuperar a razão desse direito. A primeira diz que a educação inclusiva é a única forma de garantir a universalidade, a igualdade e a não discriminação no exercício do direito à educação, uma vez que as escolas especiais estão longe de ser espaços educacionais plenos. A segunda argumenta que, mesmo que a aprendizagem acadêmica fosse incentivada nesses ambientes, a segregação por

si só prejudica o propósito que a educação deve ter na vida das pessoas, o propósito que lhe dá sentido e essência.

3.1 Abandonar o déficit

Muito se tem falado sobre o caráter universal dos direitos humanos e a necessidade de garanti-los a todas as pessoas, sem exceção. No entanto, é comum argumentarem que o direito à educação como tal não está em jogo no debate sobre se a inclusão é ou não a resposta. Os defensores dessa posição sustentam que se trata de uma escolha entre duas formas diferentes e alternativas de educação. De fato, afirmam que as escolas especiais também respeitam esse direito e que, em alguns casos (ou seja, para certos tipos de deficiência), são as únicas que podem fazê-lo.

O surgimento e a sobrevivência das escolas especiais, no entanto, podem ser explicados pela prevalência do modelo de reabilitação, o que as afasta da pedagogia e as aproxima da saúde. Isso fica evidente, por um lado, no poder que os diagnósticos médicos têm nesses espaços e, por outro, na forma como esses centros desvalorizam o ensino.

Em relação ao primeiro, nas instituições segregadas, entende-se que o que a pessoa “tiver” será essencial para definir se ela poderá ou não entrar, e para planejar o curso de ação. Ao estudar o caso da Argentina, Cobeñas (2021, p. 37) afirma que no subsistema da educação especial:

[...] as escolas estão divididas de acordo com o que o sistema de ensino organiza como tipos de deficiência: escola de educação especial para cegos e com baixa visão, surdos e com perda auditiva, deficiência múltipla, deficiência motora, transtornos específicos da linguagem, etc. Dessa forma, as classificações escolares baseadas em tipos de deficiência conduzem a uma divisão do corpo discente e à consequente segregação nas instituições educacionais daqueles classificados com base em patologias e déficits.

Mas a verdade é que focar nos diagnósticos leva a negar o ensino. Foi dito, com razão, que:

[...] não podemos confiar ingenuamente na “neutralidade” dos pontos de vista sobre os alunos com deficiência baseados nos diagnósticos, pois há uma grande probabilidade de serem influenciados por múltiplos preconceitos que encontram no

capacitismo sua razão de ser. Nesse sentido, se voltarmos à história da escola [...] poderemos identificar que essa instituição teve grande preeminência na construção e legitimação de visões que vinculam a deficiência com a doença. [...] é comum o “desenvolvimento natural” ser entendido como uma série de estágios fixos pelos quais qualquer indivíduo “normal” passaria à medida que se desenvolve biologicamente, o que se refletiria diretamente no desempenho escolar. Dessa forma, as pessoas consideradas “normais” passariam pelas propostas escolares sem dificuldades e num período previamente definido [...]; mas as pessoas com deficiência mostrariam aqui suas limitações em função de suas “deficiências” biológicas, caracterizadas por meio de um diagnóstico médico. De acordo com esse paradigma, os e as estudantes com deficiência estarão sempre “um passo atrás” em relação aos outros alunos, e o progresso planejado a partir das propostas de ensino para a aprendizagem considerada “abstrata” é adiado ou mesmo negado. Assim, sabendo que um aluno ou uma aluna tem uma deficiência, seu diagnóstico sempre explicará seu baixo desempenho escolar... (Cobeñas *et al.*, 2023, p. 10).

O testemunho da mãe de uma menina com deficiência, coletado no âmbito de um *workshop* realizado na Universidade de Málaga em 2018, resume claramente essa visão: “Sempre achei que, quando os nossos filhos eram rotulados, era para que eles atingissem os seus objetivos, mas descobri que não é assim. O rótulo foi usado para sufocá-los e excluí-los” (Calderón-Almendros, 2018, p. 2, tradução nossa).

A convicção de que os diagnósticos têm algo a dizer sobre o ensino baseia-se numa falácia óbvia: ela pressupõe que todas as pessoas que compartilham um determinado diagnóstico aprendem da mesma forma. Mas, da mesma forma como as pessoas sem deficiências não são todas iguais, as pessoas com deficiências também não são. E como não são iguais, tampouco aprendem da mesma maneira. Pelo contrário, há tantas maneiras de aprender quanto indivíduos. O conhecimento que construímos, as habilidades que desenvolvemos e os significados que atribuímos ao que vivenciamos não dependem de categorias elaboradas pelo poder médico. Dependem da nossa história, dos nossos interesses, dos nossos vínculos e, fundamentalmente, do que nosso ambiente fizer por nós. Os diagnósticos médicos não nos dizem o que uma pessoa pode aprender ou como ela aprenderá. Concordamos com Cobeñas *et al.* (2023, p. 9-10) quando diz que

[...] um diagnóstico médico não indica quais suportes o ou a estudante precisa para aprender um determinado conteúdo. De fato, os diagnósticos médicos não nos permitem responder a perguntas como as seguintes: Qual é o histórico escolar do aluno ou da aluna? O que ele ou ela sabe? O que e como ele ou ela foi ensinado(a)? Quais são os seus interesses? Qual é a imagem que ele ou ela construiu de si mesmo(a) como aluno(a)? Quais são os efeitos desses olhares sobre os processos de ensino e aprendizagem? Qual é o vínculo entre a escola e a sua família? Como é o mundo do(a) aluno(a) fora da escola? Quais são as condições socioeconômicas e culturais da sua família? Quais são as condições didáticas e pedagógicas que moldaram suas trajetórias escolares?

Também com a equipe do DescLAB Colômbia (2019, par. 3 e par. 8), que destaca com precisão que:

[...] muitos professores têm, quando se trata dos estudantes com deficiência, um perigoso objeto de desejo: o diagnóstico. Eles querem saber o que ele tem, o que lhe falta, o que acontece, o que há de errado com ele. [...] No entanto, o diagnóstico é uma categoria médica que pouco ou nada tem a ver com o processo de ensino-aprendizagem, não é uma fonte de criatividade ou inovação nas práticas pedagógicas. Catalogar a doença quase nunca serviu para desenvolver uma boa prática de ensino [...].

Como consequência do exposto acima, os currículos e as atividades desenvolvidas nesses espaços refletem baixas expectativas sobre o aprendizado das pessoas com deficiência e estão muito distantes do conteúdo e das habilidades que os Estados definiram como relevantes para as demais crianças. As pessoas que frequentam esses centros tendem a realizar tarefas mais associadas à reabilitação do que com a educação, e seguem roteiros pré-definidos com base em visões estereotipadas do que “devem fazer” no futuro. Os *workshops* de formação profissional oferecidos por essas instituições são um exemplo claro disso. Enquanto as e os estudantes segregados deixam de aprender o que o Estado definiu como essencial para as demais crianças e adolescentes da sua idade, eles cozinham, pintam ou fazem vários tipos de trabalhos manuais porque, independentemente dos seus interesses, entende-se que essa é a única coisa que eles poderão fazer. Chegaram até aí, esse é o destino que foi escolhido para (e por) eles.

As escolas especiais tampouco se preocupam com a conclusão do ensino obrigatório. De fato, em alguns países da nossa região, essa modalidade nem sequer tem uma estrutura de graduação ou carece de ensino médio. Existe aqui uma contradição gritante: os Estados determinam que certas trajetórias educacionais devem ser percorridas por todas as crianças, mas, depois, esses mesmos Estados impedem que aquelas com deficiência as percorram. Quando os agentes do sistema encaminham estudantes para escolas especiais com o argumento de que isso é “melhor para eles”, estão, na verdade, privando-os do acesso ao ensino superior e ao mundo do trabalho e, consequentemente, também de escolherem o seu projeto de vida.

A valorização do poder médico, a prevalência de baixas expectativas em relação à aprendizagem e a negação da conclusão do ensino obrigatório levam a uma violação clara e evidente do direito à educação. A discriminação é evidente: ao contrário das demais crianças e adolescentes, os alunos e alunas com deficiência serão seus diagnósticos, aprenderão menos e terão poucas oportunidades no futuro. Diante de um mundo repleto de possibilidades, eles terão acesso a um mundo reduzido. É por isso que a OACNUDH está certa ao afirmar que a educação é inclusiva ou simplesmente não é:

A educação inclusiva foi reconhecida como a modalidade mais adequada dos Estados garantirem a universalidade e a não discriminação no direito à educação. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência afirma que, para que elas possam exercer esse direito, é necessário que existam sistemas educacionais inclusivos; consequentemente, o direito à educação é um direito à educação inclusiva (ONU, 2013, par. 3).

Aqueles que defendem a continuidade das escolas especiais poderiam argumentar que elas concretizam a igualdade, pois “permitem dar a cada um o que precisa” de acordo com sua situação individual ou social. Entretanto, a segregação não é necessária para atingir esse objetivo. Quando exigimos que todas as pessoas sejam educadas juntas, não estamos exigindo homogeneização ou a eliminação das diferenças. Pelo contrário, partimos da premissa de que todos os e as estudantes aprenderão de formas diferentes, mas argumentamos que essa diversidade é natural, desejável e enriquecedora e que deve ser trazida para os ambientes educativos convencionais para aprimorar e potencializar o ensino.

Quando um aluno ou aluna chega às nossas salas de aula, a pergunta não deve ser “o que ele ou ela tem” e o que “não pode” fazer, mas quais barreiras

nossas formas de agir podem impor e como podemos transformá-las. E não há nenhum obstáculo que impeça as escolas gerais de fazerem essa pergunta e de responderem a ela por meio da sua prática. Personalizar a educação não significa categorizar estudantes, mas entender que, como proclama o Comitê da CDPD, com as metodologias de ensino, o apoio e as ajustes adequados, todos os currículos podem ser acessíveis para atender às necessidades de todos os alunos (ONU, 2016).

As instituições segregadas só podem ser explicadas pela sobrevivência do modelo de déficit. Sem ele, perderiam sua razão de ser. Se entendemos que os diagnósticos não dizem nada sobre até onde iremos e que todas as pessoas somos únicas nas nossas formas de aprender, por que deveríamos continuar separadas?

Mesmo assim, vamos imaginar por um momento que temos escolas especiais que incentivam o aprendizado acadêmico, que mantêm altas expectativas em relação a todos os seus alunos e que certificam a conclusão dos níveis obrigatórios de ensino. Partindo desse pressuposto, poderíamos dizer que elas garantem o direito à educação? A resposta é não, porque (como veremos a seguir) a segregação por si só impede qualquer possibilidade de receber uma educação integral e de qualidade.

3.2 Abandonar a segregação

Ao analisarmos os tratados internacionais que reconhecem o direito à educação (por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos - “Protocolo de San Salvador”), observamos que eles não se limitam a garantir esse direito, mas estabelecem que a educação deve cumprir certos objetivos específicos. De fato, esses instrumentos deixam claro que ela deve: ser direcionada ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao senso de sua dignidade; fortalecer o respeito aos direitos humanos, ao pluralismo ideológico, às liberdades fundamentais, à justiça e à paz; permitir que todas as pessoas participem efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista; e promover a compreensão e a amizade entre todos os grupos.

Mas, como é que o fato das escolas serem organizadas de acordo com os “tipos” de estudantes pode fortalecer o respeito aos direitos humanos? Como a segregação de pessoas com deficiência poderia contribuir para a construção de comunidades pluralistas e para a compreensão entre todos os grupos? Como podemos aprender a valorizar a diversidade e

a combater a discriminação se deixamos de aprender sobre crianças e adolescentes com deficiência?

A educação deve, acima de tudo, construir a cidadania e ensinar as pessoas a viverem juntas. As pessoas com deficiência devem se sentir parte da sua comunidade, e todos também devem saber que elas fazem parte dela. Aprender a se relacionar com os outros, a se comunicar, a interagir com empatia é essencial para qualquer sistema educacional que tenha como objetivo construir uma cultura democrática.

É fundamental trazer aqui o conceito de “capital social”, referido por Robert Putnam (2000, tradução nossa) como o conjunto de conexões e redes entre os sujeitos, e as normas de reciprocidade e confiabilidade que fluem delas e estão ligadas à virtude cívica. O Banco Mundial (1998) afirmou que o capital social não é apenas a soma das instituições que sustentam a comunidade, mas também a “cola” que as mantém unidas. Ele inclui as regras e os valores compartilhados e expressos nos relacionamentos pessoais, bem como um senso comum de “responsabilidade cívica”, que tornam a comunidade mais do que apenas um conjunto de indivíduos (Banco Mundial, 1998, tradução nossa).

Esse “capital social”, que nos leva a construir valores e apoiar uns aos outros, deve nascer na escola. Porter (2018) argumenta que o principal ingrediente da inclusão não são os profissionais ou as famílias, mas as outras crianças. Juntamente com Towell, argumentam que:

[...] todos os jovens constroem seu “capital social” ou, em outras palavras, sua própria rede e empatia em relação a uma ampla gama de pessoas de idade semelhante que podem ser importantes para as oportunidades que ganham à medida que crescem e assumem papéis adultos em suas comunidades (Porter; Towell, 2017, p. 8).

As escolas inclusivas têm o poder de mudar as atitudes em relação à diferença e estabelecer as bases para uma sociedade mais justa (Ainscow, 2016). Pelo contrário, escolas segregadas reduzem as oportunidades de inclusão na comunidade (Agência Europeia para as Necessidades Educativas Especiais e a Educação Inclusiva, 2018). Em consonância com essa visão, o Manual para Parlamentares sobre a CDPD produzido pelas Nações Unidas é firme no fato de que esse paradigma:

[...] contribui para a criação de uma sociedade que aceita prontamente e se sente confortável com a deficiência, em vez

de temê-la. Quando crianças com e sem deficiência crescem juntas e aprendem lado a lado na mesma escola, elas desenvolvem maior compreensão e respeito mútuos (ONU, 2007, p. 90).

A educação só pode ser de qualidade e cumprir sua missão quando evita todos os tipos de rotulação, estigmatização e preconceito; quando promove que as pessoas historicamente excluídas fortaleçam sua autoestima e tenham as ferramentas para escolher seu projeto de vida e contribuir significativamente para suas comunidades; quando garante que os outros as conheçam e apreciem suas contribuições; e quando ensina a valorizar a diversidade como fonte de aprendizado. Nesse sentido, a OACNUDH declarou que:

[...] a educação inclusiva é importante do ponto de vista social porque oferece uma plataforma sólida para combater o estigma e a discriminação. Um ambiente educacional que inclua pessoas com deficiência permite que suas contribuições sejam valorizadas e que preconceitos e concepções errôneas sejam abordados e progressivamente eliminados. A educação inclusiva também promove a educação de qualidade para todos, incentivando currículos mais amplos e estratégias de ensino que contribuem para o desenvolvimento geral de habilidades e capacidades. Esse vínculo entre educação e desenvolvimento, quando inclui diversos participantes com diferentes potenciais, introduz novas perspectivas para atingir metas e autoestima, e capacita as pessoas a criarem uma sociedade baseada no respeito mútuo e nos direitos (ONU, 2013, par. 8).

A escola deve ser o local onde deve acontecer o que queremos que aconteça na comunidade. Se quisermos uma sociedade sem discriminação, a escola deve ensinar a não discriminar. Se quisermos uma sociedade não capacitista, a escola deve ensinar que as pessoas com deficiência importam e contribuem. Se quisermos uma sociedade que valorize a diversidade, é a escola que deve começar por defendê-la. Se as instituições educacionais quiserem construir a cidadania, garantir a igualdade de oportunidades e fortalecer a democracia, a convivência é a melhor habilidade que podem ensinar. Nas palavras da UNESCO (2005), as variações e diferenças humanas são uma parte natural e valiosa da sociedade e devem estar refletidas nas escolas.

É evidente, portanto, que a inclusão está no cerne do direito à educação, e que incentivar a convivência apenas entre aqueles considerados “iguais” é

um caminho que só pode fracassar. Para os direitos humanos, a segregação sempre será um problema. É hora de acabar com esse *apartheid* naturalizado no século XXI.

4 A CONVENÇÃO EM AÇÃO: O QUE OS ESTADOS DEVEM FAZER?

Depois de abordar o “quê” e o “porquê” da educação inclusiva, é hora de refletir sobre o “como”. A seguir, apresentaremos uma breve visão geral das reformas que os Estados precisam realizar para transformar seus sistemas de ensino. As ações identificadas nessa seção não pretendem ser exaustivas, mas são essenciais para remover as barreiras que atualmente condenam as pessoas com deficiência a trajetórias educacionais de baixa qualidade.

Em primeiro lugar, os governos devem realizar uma revisão abrangente de sua legislação nacional. Na América Latina, com algumas exceções, a legislação ainda reflete uma visão patologizante da deficiência que leva a violações do direito à educação desse grupo. A CDPD afirma claramente que todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas apropriadas devem ser tomadas para tornar efetivos os direitos reconhecidos nela e para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas existentes que constituam discriminação contra pessoas com deficiência (artigo 4, alíneas a e b). Por esse motivo, todas as disposições normativas que classificarem determinados estudantes como “ineducáveis” (em geral ou no sistema regular), que condicionarem a frequência em escolas regulares ao seu suposto “potencial”, que autorizarem o encaminhamento para escolas especiais ou que autorizarem os agentes do sistema educacional a negar medidas de acessibilidade, apoio e ajustes devem ser revogadas imediatamente.

Embora a CDPD seja hierarquicamente superior às leis locais, são essas últimas que geralmente são conhecidas e invocadas pelo pessoal envolvido na educação. Nesse contexto, a adequação normativa é vital para mudar suas práticas, bem como para fornecer às pessoas com deficiência e suas famílias as ferramentas para exigir o respeito total aos seus direitos.

Em segundo lugar, os países da região têm uma obrigação essencial que a maioria deles parece não ter assumido até o momento: devem transformar dois sistemas educacionais em um só. Isso requer o fechamento das instituições especiais como espaços que oferecem exclusivamente educação para crianças e adolescentes com deficiência e sua transformação em escolas gerais

ou centros de apoio à inclusão. O artigo 24 da CDPD proíbe expressamente que as pessoas com deficiência sejam excluídas do ensino regular, razão pela qual o Comitê da CDPD instou os governos “a transferirem recursos de ambientes segregados para ambientes inclusivos” (ONU, 2016, par. 70). Este organismo proclama que

[...] os Estados Parte têm uma obrigação específica e contínua de proceder da forma mais rápida e eficaz possível para alcançar a plena implementação do artigo 24. Isso não é compatível com a manutenção de dois sistemas educacionais: um sistema educacional geral e um sistema educacional segregado ou especial (ONU, 2016, par. 40).

Embora isso possa parecer utópico, há sistemas educacionais que demonstraram que garantir que as crianças com deficiência cresçam nos mesmos espaços é uma meta absolutamente alcançável.

A experiência da província canadense de New Brunswick pode ser tomada como exemplo. Com base em uma estratégia de fortalecimento das escolas regulares, que envolveu a transferência de recursos humanos e orçamentários das modalidades segregadas, eles conseguiram fechar os centros de educação especial há décadas (Narodowski *et al.*, 2023). Portugal também avançou nessa direção: com base em um plano composto por 3 etapas a serem desenvolvidas ao longo de 7 anos, o país conseguiu transformar as escolas especiais em centros de recursos para a inclusão, que se destinavam a ser uma estrutura de apoio para prestar serviços complementares aos oferecidos pelas escolas públicas (Narodowski *et al.*, 2023). Também há casos encorajadores na América Latina: com níveis variados de progresso, o Brasil, a Colômbia e a província argentina de La Pampa progrediram na matrícula de pessoas com deficiência em escolas gerais.

Intimamente ligado ao dever de fechar as instituições segregadas está o dever de criar sistemas de apoio que permitam que todos os alunos e alunas possam aprender e participar sem discriminação em ambientes regulares de ensino. Os países que progrediram na inclusão criaram equipes interdisciplinares dentro das escolas que apoiam os professores em vez de trabalharem com os e as estudantes isoladamente, bem como equipes fora da escola dentro dos distritos e regiões que fortalecem a capacidade das escolas de enfrentar os desafios que se apresentam. Vale a pena observar que, nesses sistemas,

Os apoios são entendidos num sentido amplo, não como uma pessoa, mas como um sistema interconectado e coordenado,

incluindo família, colegas, professores e outros profissionais e serviços comunitários. Outras questões que parecem ser essenciais para aprofundar a inclusão são a ênfase no desenvolvimento de metodologias flexíveis, a valorização dos interesses e do potencial de cada aluno ou aluna, o fomento de uma cultura escolar participativa que leve em consideração as opiniões de estudantes e das famílias, o trabalho colaborativo e as articulações eficientes com entidades externas, especialmente para favorecer as transições para a vida adulta (Narodowski *et al.*, 2023, p. 75).

Por outro lado, os Estados têm a obrigação de repensar criticamente e reformular seus sistemas de formação de professores, garantindo que os profissionais do ensino tenham as ferramentas teóricas e práticas para ensinar todos os alunos. Isso não implica saber sobre diagnósticos, porque, como mencionado anteriormente, nem todas as pessoas que compartilham um diagnóstico aprendem da mesma forma, mas significa garantir que eles conheçam o modelo social e a perspectiva de direitos das pessoas com deficiência, desconstruam a ideia de “normalidade” e possam desenvolver habilidades na estrutura das pedagogias da diversidade.

Também devem impulsionar a formação dos funcionários públicos. Nos países da região, as autoridades responsáveis pelas políticas educacionais geralmente desconhecem o significado e as implicações desse direito, o que as leva a legitimar práticas de exclusão. Nas palavras do Comitê CDPD:

As autoridades em todos os níveis devem ter a capacidade, o compromisso e os recursos para implementar leis, políticas e programas de apoio à educação inclusiva. [...] As capacidades, a compreensão e o conhecimento necessários para implementar políticas e práticas de educação inclusiva incluem: a compreensão do conceito do direito à educação inclusiva e seus objetivos, o conhecimento das leis e políticas internacionais e nacionais relevantes, o desenvolvimento de planos e atividades de colaboração e parceria relacionados à educação inclusiva em nível local, o apoio, a orientação e o monitoramento de instituições educacionais locais, o acompanhamento e a avaliação (ONU, 2016, par. 73).

Considerando que a educação inclusiva é uma abordagem que deve permear toda a sociedade, é, por sua vez, essencial que os Estados promovam

campanhas de comunicação para que as pessoas com deficiência, suas famílias e a população em geral estejam cientes desse direito e sejam capazes de promovê-lo, exigi-lo e defendê-lo.

Também é imperativo que desenvolvam mecanismos eficazes para erradicar práticas discriminatórias na educação. Os governos devem fortalecer os sistemas de controle dos prestadores de serviços educacionais, particularmente das instituições privadas, que frequentemente invocam seu direito de admissão como justificativa para excluir estudantes com deficiência, quando, na verdade, essa liberdade não os autoriza a discriminar e não os isenta de cumprir as normas em vigor. Além disso, têm a obrigação de disponibilizar às pessoas com deficiência e suas famílias procedimentos de reclamação rápidos, eficazes, independentes e acessíveis. Na ausência de tais mecanismos de monitoramento, denúncia e sanção, cria-se uma cultura de impunidade. Um contexto em que discriminar estudantes com deficiência não tem nenhum custo impede a transformação do *status quo*.

Nenhuma das políticas acima pode ser implementada sem redefinições orçamentárias e um esquema de financiamento adequado. Mas, ao contrário do que se possa pensar, a implementação do Artigo 24 não precisa implicar em custos mais altos; o essencial é que o dinheiro destinado a ambientes segregados seja transferido para o sistema regular. Gastar com a manutenção ou o fortalecimento de escolas especiais sem um plano de transição é simplesmente um gasto ilegal, que viola o princípio existente de progressividade nos direitos econômicos, sociais e culturais, consagrado no artigo 4.2 da CDPD e em outros tratados internacionais.

Não menos importante é a produção e a publicação de informações sólidas sobre a situação educacional das pessoas com deficiência. Por exemplo, os Estados devem saber (e informar à comunidade) quantas pessoas com deficiência são excluídas do sistema educacional formal, quantas frequentam escolas especiais e quantas frequentam escolas regulares; que tipos de apoio estão disponíveis e os níveis de demanda não atendida; o que os alunos e alunas com deficiência estão aprendendo e como estão aprendendo; quais são as taxas de evasão, repetência e conclusão. O artigo 31 da Convenção estabelece o dever de coletar informações adequadas para formular e implementar planos de ação que promovam os direitos das pessoas com deficiência. Essa é a única maneira de desenvolver programas baseados em evidências e de medir seus níveis de eficácia.

Por fim, é simplesmente impossível avançar sem garantir a participação das pessoas com deficiência no processo de elaboração, implementação,

monitoramento e avaliação das políticas educacionais. A obrigação de criar espaços para consulta decorre expressamente do artigo 4.3 da CDPD, mas, além do dever legal de fazê-lo, garantir o envolvimento ativo desse grupo no ciclo de políticas públicas serve a dois propósitos adicionais. Em primeiro lugar, aumenta a qualidade dos planos de ação, pois ninguém pode expressar melhor a natureza e o impacto das barreiras do que aqueles que as viveram e, portanto, são as pessoas com deficiência que estão em melhor posição para saber como removê-las. Em segundo lugar, é um mecanismo de reparação histórica: em face de décadas de silenciamento e opressão, ouvir o que eles têm a dizer equivale a permitir que sejam, de uma vez por todas, os protagonistas de suas vidas.

5 REFLEXÕES FINAIS

Conforme declarado no início, este artigo foi concebido como uma pequena contribuição para tornar explícito o “quê”, o “porquê” e o “como” da educação inclusiva. Foi argumentado ao longo destes parágrafos que a inclusão não é uma alternativa para os Estados e que, se eles não levarem esse objetivo a sério, estarão deixando de cumprir uma obrigação legal, desistindo de oferecer educação de qualidade e condenando gerações inteiras a continuar vivendo em sociedades desiguais.

É imperativo repensar criticamente os fundamentos sobre os quais nossos sistemas educacionais foram construídos e as lógicas de normalização e padronização que continuam a governá-los. Hoje, como há décadas, existem muitas maneiras pelas quais as escolas, tanto gerais quanto especiais, discriminam as pessoas com deficiência. Proibições de admissão, encaminhamento para instituições segregadas, exclusão de atividades escolares e extracurriculares, elaboração de planos de ensino baseados no modelo de déficit, imposição de avaliações que não levam em conta a acessibilidade e as medidas de apoio, recusa em conceder diplomas de ensino fundamental e médio, entre outros. Tudo isso é naturalizado diariamente.

Cada vez que esse tipo de prática é utilizado, uma mensagem é enviada à comunidade educacional e, portanto, também à comunidade em geral: a mensagem de que as crianças com deficiência não são dignas de viver na escola em que seus irmãos, vizinhos e amigos frequentam; que sua presença ali não é relevante; que elas não podem compartilhar com outras pessoas que “não são como elas”; que seus desejos e seu futuro não importam para nós. Como resultado, temos, por um lado, pessoas que “constroem visões

desvalorizadas de si mesmas, coerentes com as visões que o mundo exterior lhes devolve” (Cobeñas, 2021, p. 33); e, por outro lado, sociedades que as inferiorizam e que, longe de valorizar a diversidade, a rejeitam.

Uma educação que ensina a exclusão é um oxímoro, uma contradição em termos. Precisamos que as pessoas com deficiência sejam reconhecidas pelos outros. Que sua existência e suas vidas sejam vistas. Que seus jeitos de ser, pensar e sentir estejam presentes e sejam valorizados. Porque, no fim das contas, somente se crescermos juntos é que aprenderemos a viver juntos.

A luta pela educação inclusiva é, em suma, uma luta para construir um tecido social diferente. Porque o antídoto para o capacitismo, assim como para o heterocispatriarcado, o racismo, a xenofobia, o classismo e todos os paradigmas que historicamente oprimiram as populações que estavam fora da “norma” ou do “desejável”, é a educação. Mas não a educação que contribuiu para criar essas visões de mundo, e sim uma diferente. Uma que faça da heterogeneidade sua força motriz e da justiça social sua razão de ser.

REFERÊNCIAS

AGENCIA EUROPEA PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. **Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature.** Odense: Denmark, 2018.

AINSCOW, Melvin. Diversity and equity: A global education challenge. **New Zealand Journal of Educational Studies**, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 143-155, 2016. Disponível em: <https://eprints.gla.ac.uk/203225/1/203225.pdf> . Acesso em: 13 ago. 2025.

BANCO MUNDIAL. **The Initiative on Defining, Monitoring and Measuring Social Capital:** Overview and Program Description. Social Capital Initiative Working Paper n. 1. Washington, DC: Banco Mundial, 1998.

CALDERÓN-ALMENDROS, Ignacio. Deprived of human rights. **Disability & Society**, [s. l.], v. 33, n. 10, p. 1666-1671, 2018. Disponível em: <https://www.ignaciocalderon.uma.es/deprived-of-human-rights/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

COBEÑAS, Pilar. Escuela y personas con discapacidad: integración y desintegración en tiempos de inclusión. **Memoria Académica:** Archivos de Ciencias

de la Educación, [s. l.], v. 12, n. 13, e042, 2018. Disponible em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9385/pr.9385.pdf. Acceso em: 13 ago. 2025.

COBEÑAS, Pilar. Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas. In: COBEÑAS, Pilar *et al.* (coord.). **La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2021. p. 28-103.

COBEÑAS, Pilar *et al.* Necesitamos conocer el diagnóstico de los y las estudiantes para saber si se les puede enseñar. Debates y discusiones sobre los diagnósticos en la escuela desde la perspectiva de la educación inclusiva. In: REGIONAL POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LATINOAMÉRICA (RREI). **Derribar mitos, construir inclusión**. [S. l.]: RREI, 2023. p. 8-27.

DESCLAB COLOMBIA. Más allá del diagnóstico. 8 ideas para desmedicalizar el salón de clase. **DescLAB Colombia**, 2019. Disponible em: www.desclab.com/post/superar-el-diagnostico. Acceso em: 13 ago. 2025.

NARODOWSKI, M. (dir.) *et al.* **Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad**. Un análisis de las políticas públicas implementadas en cuatro sistemas educativos para la inclusión de las personas con discapacidad en escuelas generales. Buenos Aires: RREI; CEPE, 2023.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, A/RES/61/106**. [S. l.]: ONU, 2006. Disponible em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crpd_SP.pdf. Acceso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **De la Exclusión a la Igualdad. Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las Personas con Discapacidad**. Manual para Parlamentarios sobre la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo. Ginebra: ONU, 2007. Disponible em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acceso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación**. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. A/HRC/25/29. [S. l.]: ONU, 2014. Disponible em: <https://docs.un.org/es/A/HRC/RES/25/20>. Acceso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Observación General nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CRPD/C/GC/4.** [S. l.]: ONU, 2016. Disponible em: <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2019/01/Observacion-4-Articulo-2-4-Educación-inclusiva.pdf>. Acceso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Guidelines for Inclusion.** Ensuring Access to Education For All. Paris: UNESCO, 2005. Disponible em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>. Acceso em: 13 ago. 2025.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad:** orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cermi, 2008.

PORTER, Gordon. La educación de calidad y la educación inclusiva son dos caras de la misma moneda. **Fundación UNICAP**, 2018. Disponible em: <https://www.fundacionunicap.org/talleres-y-jornadas/gordon-porter-la-educacion-de-calidad-y-la-educacion-inclusiva-son-dos-caras-de-la-misma-moneda/>. Acceso em: 13 ago. 2025.

PORTER, Gordon; TOWELL, David. **Promoviendo la educación inclusiva.** Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación. [S. l.]: Inclusive Education Canada y Centre for Inclusive Futures, 2017. Disponible em: <https://citizen-network.org/uploads/attachment/592/promoviendo-lae-ducacin-inclusiva.pdf>. Acceso em: 13 ago. 2025.

PUTNAM, Robert. **Bowling Alone.** The Collapse and Revival of American Community, Nueva York: Simon and Schuster Paperback, 2000.

O modelo social e de direitos humanos da deficiência¹²

Agustina Palacios

Doutora em Direito pela Universidade Carlos III de Madri. Pesquisadora Adjunta no Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (CONICET). Diretora do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar sobre Deficiência, Sociedade e Direitos Humanos na Universidade Nacional de Mar del Plata, Argentina. aguspalacios@hotmail.com

¹² Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto “Ação Estratégica em Desafios dos Direitos Humanos e do Estado de Direito” da Universidade Carlos III de Madrid.

1 MODELOS DE ABORDAGEM DA DEFICIÊNCIA

Parece importante nos questionarmos do que estamos falando quando abordamos a deficiência. Embora atualmente a deficiência deva ser considerada desde uma perspectiva holística que leve em consideração sua origem social, ainda existem resquícios de modelos e perspectivas que precisam ser lembrados para, assim, poder superá-los. É possível, portanto, distinguir pelo menos três modelos de tratamento que, ao longo do tempo, têm sido dispensados às pessoas com deficiência: o modelo de prescindência, o modelo médico/reabilitador e o modelo social¹³.

1.1 De uma perspectiva que prescinde para uma que reabilita

Um primeiro modelo foi denominado de *prescindência*. Historicamente situado na Antiguidade Clássica e na Idade Média, a partir desse paradigma atribui-se um motivo religioso às causas que dão origem à deficiência, e as pessoas com deficiência são consideradas desnecessárias por diferentes razões: por se considerar que não contribuem para as necessidades da comunidade, que abrigam mensagens diabólicas, que são consequência da ira dos deuses ou que, por causa do seu infortúnio, suas vidas não valem a pena ser vividas. Como consequência dessas premissas, a sociedade decide *prescindir* das pessoas por meio da aplicação de políticas que hoje seriam denominadas de eugenia, ou colocando-as no espaço destinado aos *anormais* e às classes pobres, com um denominador comum marcado pela dependência e submissão, no qual também são tratadas como objetos de caridade e sujeitos de assistência.

Um segundo modelo é conhecido como modelo médico/reabilitador da deficiência. Embora seus primeiros sintomas remontem ao início do mundo moderno, sua consolidação – especialmente na esfera legislativa – pode ser situada no início do século XX, no final da Primeira Guerra Mundial (Stiker, 1999). Nessa época, a deficiência começou a ser associada aos feridos de guerra e passou a ser vista como uma inadequação, um problema a ser

13 Confira o desenvolvimento de um estudo sobre esses modelos em Palacios (2008), De Asis Roig (2011) e Cuenca Gómez (2011a).

erradicado. A filosofia por trás do modelo médico/reabilitador considera que as causas que dão origem à deficiência derivam das limitações individuais de certas pessoas descritas com base em um déficit orgânico ou funcional. O cerne do problema é a pessoa com suas *limitações* e dificuldades que deve ser reabilitada psíquica, física, mental ou sensorialmente. De acordo com a definição do “problema”, as respostas se concentram exclusivamente nas “limitações” da pessoa, que é caracterizada como *desviada* de uma suposta norma padrão e, por essa razão (seus desvios), encontra-se limitada ou impedida de participar plenamente da vida social.

Consequentemente, o tratamento da deficiência visa alcançar a cura, adaptar melhor a pessoa ou mudar o seu comportamento. A deficiência é tratada exclusivamente na legislação de assistência social e previdência social ou como parte de certas questões do direito civil relativas à incapacidade e à tutela. A assistência médica é vista como a questão central e, no campo das políticas públicas, os esforços se concentram na modificação e reforma das políticas de saúde, institucionalização, educação especial e emprego protegido.

A perspectiva médico-reabilitadora tem sido criticada por uma série de razões, mas, principalmente pelo fato de que a integração supostamente bem-sucedida depende de uma variedade de estratégias de assimilação, refletindo a existência de uma ideologia que Sticker (1999, p. 12) chama de “o ideal social do apagamento (*the social ideal of erasure*)”. O passaporte para a integração se torna, então, o desaparecimento ou, melhor dizendo, a ocultação da condição (ou seja, da diferença). A pessoa com deficiência é considerada como *desviada* de um suposto padrão de normalidade, ignorando o fato de que a configuração desse padrão não é neutra, mas tendenciosa em favor dos parâmetros físicos, sensoriais, mentais e/ou intelectuais daqueles que constituem o estereótipo culturalmente dominante.

1.2 Em direção a uma perspectiva que torna visível a construção social na deficiência

É possível situar o nascimento do modelo social no início da década de 1970, nos Estados Unidos e na Inglaterra, quando ativistas com deficiência e organizações de pessoas com deficiência se uniram para condenar seu status de “cidadãos de segunda classe” (Barnes; Mercer, 2003, cap. 1).

Na esfera teórica, a sociologia desenvolveria as bases que justificariam uma forma diferente de abordar a deficiência: o modelo social, a partir do qual se entende que as causas que dão origem à deficiência são predominantemente sociais. A deficiência é o resultado da *interação* entre a condição de uma pessoa

(diversidade física, mental, intelectual ou sensorial) e as barreiras sociais que a limitam e/ou a impedem de viver uma vida em sociedade. Assim, a partir da filosofia do modelo social, a deficiência não é mais explicada de forma reducionista como uma “limitação” da pessoa, mas sim como o resultado da *interação* entre a pessoa e o ambiente (ou das “limitações” da sociedade) dentro de um contexto social (Broyna, 2023).

Portanto, se as causas da deficiência forem consideradas predominantemente sociais, as soluções não devem se concentrar exclusivamente nas condições da pessoa, mas devem ser direcionadas à sociedade. Esse modelo está intimamente relacionado ao pressuposto de certos valores que sustentam os direitos humanos, a saber: a dignidade; a liberdade entendida como autonomia (no sentido do desenvolvimento do sujeito moral) que exige que a pessoa esteja no centro das decisões que a afetam; a igualdade inerente a todos os seres humanos, incluindo a diferença, que também exige o atendimento de certas necessidades básicas; e a solidariedade (De Asís Roig, 2004).

Isso gerou uma nova perspectiva em relação às pessoas com deficiência, considerando-as, em primeiro lugar, como seres humanos com os mesmos direitos e dignidade que os demais e, em segundo lugar, como pessoas com diversidade funcional que, em determinadas circunstâncias, exigem medidas específicas para garantir o usufruto e o exercício dos seus direitos, em igualdade de condições com as outras pessoas (Palacios, 2008).

1.3 Desconstruindo/reconceituando a deficiência

A desconstrução da deficiência exige reconceituá-la como um “problema sociopolítico, cuja causalidade estrutural está situada no regime de organização social, econômica, política e cultural vigente numa sociedade e num determinado momento histórico” (Mareño Sempertegui, 2006, p. 2). O modelo social da deficiência deu visibilidade às causas sociais, culturais e contextuais da deficiência (Palacios, 2008). E, hoje, é impossível ignorar três facetas ou dimensões que interagem e devem estar presentes em qualquer análise do assunto (Broyna, 2023).

A primeira é a *condição de deficiência*, que é a dimensão pessoal. A maneira como essa condição é definida e concebida terá, sem dúvida, um impacto sobre a identidade da pessoa. Se partir exclusivamente de um diagnóstico médico, como o de deficiência, então ela se torna uma identidade de insuficiência, carência e falta de autonomia (Ferreira, 2008). E, sem dúvida, a partir de

uma concepção tão isolada, é muito difícil construir uma identidade¹⁴. Por outro lado, se essa dimensão surgir da observação e do reconhecimento da diferença humana, a identidade será configurada em termos descritivos e não negativos. É por isso que o termo “diversidade funcional” é proposto para substituir o termo “limitação” ou “sofrimento”, porque dessa forma a conotação negativa das palavras que fazem alusão às características de um ser humano é eliminada (Palacios; Románach, 2007).

A segunda dimensão a ser levada em conta é a *situação de deficiência*. A dimensão inter-relacional, situacional e dinâmica que surge quando as barreiras sociais entram em ação (Brogn, 2023). Essa situação é, de fato, a que “incapacita”, restringe e/ou impede o exercício dos direitos em igualdade de condições com as outras pessoas. Ela tem sido destacada pelo ativismo político e pelo modelo social da deficiência desde a década 70 do século passado.

A terceira dimensão é a *posição* de deficiência, que é estrutural. É encontrada nas representações, nos valores, na cultura, sendo resultado dos nossos preconceitos e estereótipos (Brogn, 2023). É necessário, portanto, tomar consciência de que a posição de deficiência está relacionada com o valor que atribuímos a essa condição e a essa situação. E, como expressa Ferreira (2008, p. 4), a representação social da deficiência não costuma ser a da diversidade, mas a da limitação, da desvantagem assimilada ao déficit, ao “anormal”, à incapacidade¹⁵.

Para reverter essa situação, é importante trazer de volta ao debate a condição pessoal (diversidade funcional), desconstruindo a perspectiva médica a partir do relato da experiência dos seus protagonistas. A desconstrução do próprio conceito de deficiência a partir de uma perspectiva transdisciplinar exige introduzir, na política da deficiência, a experiência da diversidade funcional a partir da perspectiva dos seus protagonistas. E um dos maiores desafios, nesse caso, é a construção de uma identidade das pessoas com deficiência a partir do próprio movimento que *transcenda* a condição de biológica, natural e deficitária. Para tanto, é necessário aprofundar a concepção do tema como uma questão de direitos humanos.

14 Diferente é o caso das pessoas surdas que se consideram pertencentes a uma minoria cultural e linguística (Cuenca Gómez, 2011b).

15 Ferreira (2008) propôs o termo “*alter-valía*” (no sentido de “outro valor”) para contrariar percepção e concepção do termo “*minus-valía*” (ou “menor valor”, empregado em espanhol como sinônimo de deficiência física ou mental).

2 PERSPECTIVA DE DEFICIÊNCIA E ABORDAGEM DE DIREITOS HUMANOS

A aplicação de uma perspectiva de deficiência e de uma abordagem de direitos humanos tem consequências muito importantes para a análise da educação, que começam por nos tornar conscientes do capacitismo imperante na sociedade da qual fazemos parte.

2.1 Sobre a perspectiva de deficiência

A perspectiva de deficiência pode ser concebida como uma ferramenta conceitual e procedimental que compreende e pretende mostrar que a situação de desigualdade estrutural em que se encontram as pessoas com deficiência é consequência de barreiras físicas, comunicacionais, comportamentais e até legais que impedem o exercício dos seus direitos em condições de igualdade. Sem dúvida, é um instrumento necessário e obrigatório na hora de projetar e implementar políticas públicas que incorporem as transformações ocorridas nas últimas décadas em matéria de deficiência e que, ao mesmo tempo, promovam uma igualdade inclusiva e transformadora (ONU, 2018).

Ter uma perspectiva de deficiência implica compreender a pessoa com deficiência integrando três dimensões (condição, situação e posição). Em outras palavras, tornar visível que a pessoa tem enfrentado barreiras sociais que, em alguns casos, se traduzem em correntes que ela carrega ao longo da vida em todas as áreas que pretende habitar. Uma situação de desigualdade e discriminação estrutural que não pode mais ser ignorada e para a qual não cabem respostas neutras, uma vez que essa neutralidade falaciosa é justamente o que reproduz essa desigualdade. Querer e poder perceber isso nos obriga a nos desconstruir, a modificar mecanismos, normas, práticas e valores que reproduzem a desigualdade estrutural porque, caso contrário, faremos parte da sua origem. A necessidade de incorporar uma perspectiva de deficiência em todas as áreas da vida em sociedade implica tanto questões materiais ou de conteúdo quanto aspectos formais e/ou procedimentais.

No que diz respeito aos conteúdos (aspectos materiais), a perspectiva de deficiência requer um olhar que promova o modelo social, a abordagem da deficiência como uma questão de direitos humanos, a perspectiva da interseccionalidade, a necessidade de superar o capacitismo e o desenho

universal (ou seja, pensar numa sociedade levando em consideração um universo real de pessoas e situações, diante do qual é necessário aprofundar a garantia de condições de acessibilidade que assegurem o exercício dos direitos sem discriminação por motivo de deficiência).

Com relação aos procedimentos (aspectos formais), é necessário garantir condições de acessibilidade, incluir adaptações, sistemas de apoio; promover e possibilitar a participação de pessoas com deficiência, fortalecendo uma abordagem transversal que possa incorporar a perspectiva de deficiência de forma intersetorial em todas as áreas da vida abrangidos pela política pública¹⁶.

Em termos de acesso a qualquer procedimento (saúde, educação, justiça etc.), ter uma perspectiva de deficiência inclui a obrigação de assegurar a participação de pessoas com deficiência em todas as instâncias e/ou procedimentos, para o que é imperativo garantir a acessibilidade dessas instâncias e/ou procedimentos por meio de condições de acessibilidade, ajustes procedimentais e sistemas de apoio. A ausência de uma perspectiva de deficiência pode fazer com que o processo reproduza uma aplicação estereotipada não apenas do direito, mas também ao avaliar as evidências, os comportamentos, as necessidades e potencialidades das pessoas envolvidas, bem como ao considerar o contexto (México, 2013).

2.2 Sobre a abordagem de direitos humanos

Implícita na aplicação de uma perspectiva de deficiência está uma abordagem de direitos humanos. Nos últimos anos, tem-se defendido o surgimento de um “modelo de direitos humanos” da deficiência (Degener, 2017) manifestado no campo do direito internacional dos direitos humanos, no contexto do trabalho do Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em vários dos seus Comentários Finais (ONU, 2012a, 2012b, par. 7-8, 9-10, 16, 54). Também na maioria dos seus Comentários Gerais até o momento (com exceção de alguns que usam o termo “abordagem de direitos humanos”)¹⁷ Outros órgãos do sistema de proteção universal aderiram a essa perspectiva¹⁸.

16 Um maior desenvolvimento destes conceitos no âmbito do acesso à justiça pode ser encontrado em Palacios (2020a).

17 Cf. Comentário Geral nº 3 sobre Mulheres e Crianças com Deficiência, ou o próprio Comentário Geral nº 7, menciona, por um lado, o “modelo”, mas, por outro, a “abordagem” de direitos humanos: “2. A participação ativa e informada de todas as pessoas nas decisões que afetam suas vidas e direitos está de acordo com a abordagem de direitos humanos dos processos públicos de tomada de decisão e garante a boa governança e a responsabilidade social” (ONU, 2016c).

18 Como a Relatoria de Deficiência e o Alto Comissariado das Nações Unidas.

Em particular, não compartilhamos a ideia de falar sobre um “modelo” de direitos humanos (no sentido de um paradigma). Além disso, o fato desse “modelo” ser apresentado como superação do modelo social, pode acarretar o risco de invisibilizar a luta do movimento das pessoas com deficiência. Se pudermos fazer um paralelo, o modelo social significa para o movimento das pessoas com deficiência algo semelhante ao que o feminismo significa para o movimento das mulheres. As diferentes ondas do feminismo permitiram sua própria revisão e desconstrução. Assim como o feminismo, o modelo social está sendo revisado por suas vozes protagonistas (modelo da diversidade, estudos críticos, teoria *crip*, direito à loucura, etc.). O modelo social tem origem na sociologia, é um paradigma social, e o movimento de vida independente é um movimento social. Ambos se nutriram reciprocamente e deveriam continuar a fazê-lo¹⁹.

A abordagem baseada nos direitos humanos é um marco conceitual que, do ponto de vista normativo, fundamenta-se nas normas internacionais de direitos humanos e, do ponto de vista operacional, é orientada para a promoção e proteção dos direitos humanos. Um dos seus principais objetivos é analisar as desigualdades e corrigir as práticas discriminatórias e a distribuição injusta de poder que impedem o progresso em matéria de desenvolvimento (Escritório do Alto Comissariado para os Direitos Humanos, 2004). Uma abordagem baseada nos direitos humanos identifica as e

[...] os titulares de direitos e aquilo a que têm direito, bem como os correspondentes titulares de deveres e as obrigações que lhes incumbem, e procura fortalecer a capacidade dos titulares de direitos de reivindicá-los e dos titulares de deveres de cumprir suas obrigações (Escritório do Alto Comissariado para os Direitos Humanos, 2004, p. 15).

A elaboração de políticas públicas com uma abordagem de direitos humanos implica abandonar a concepção simples de que ao Estado só são impostas obrigações e limitações, uma vez que o Estado também deve desenvolver políticas que contribuam para a plena realização dos direitos.

Assumir a deficiência a partir da perspectiva dos direitos humanos exige conceber as pessoas com deficiência como sujeitos de direito (e não como objeto de políticas assistenciais). Também requer a incorporação de várias características (igualdade, universalidade, interdependência,

19 Por motivos de espaço, não é possível desenvolver os motivos em profundidade aqui. No entanto, podem ser encontrados em: Palacios (2020b).

indivisibilidade) e princípios específicos (*pro persona*, progressividade, efetividade), bem como certos valores que sustentam os direitos humanos (dignidade, igualdade e solidariedade). Exige a aplicação de normas do direito internacional dos direitos humanos para orientar a construção de políticas e estratégias de desenvolvimento. De fato, é possível afirmar que, no estado atual dos direitos humanos, existe a obrigação jurídica de elaborar políticas sociais a partir de uma abordagem de direitos humanos (De Asis Roig, 2023). Tudo isso requer a implementação de um marco conceitual e procedimental que imponha mecanismos de acompanhamento e responsabilidade. A partir daí, estrutura-se um arcabouço conceitual, mas ao mesmo tempo teórico-operacional, que identifica vários mecanismos de acompanhamento e responsabilidade que envolvem atores políticos, sociais e econômicos no processo de definição de políticas, incorporando o princípio da igualdade e da não discriminação, bem como de responsabilidade (Pautassi, 2010).

3 CONCEITOS E PRINCÍPIOS QUE REGEM A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (CDPD)

A CDPD busca

[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (ONU, 2006, art. 1).

A partir de dois princípios fundamentais – dignidade inerente e não discriminação –, um dos seus objetivos fundamentais tem sido *adaptar* as normas pertinentes dos tratados de direitos humanos existentes ao contexto específico da deficiência (Quinn, 2006). Contém 50 artigos que abordam os direitos substantivos a partir de uma cláusula antidiscriminatória.

O tratado reflete o modelo social da deficiência em seu Preâmbulo, reconhecendo que:

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (ONU, 2006, Preâmbulo e inciso e).

A conceituação do modelo social também aparece no Artigo 1, que afirma que

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006, art. 1).

Dois pontos essenciais são enfatizados. O primeiro é que a deficiência é um conceito em evolução. E o segundo é que a deficiência é o resultado das diversidades funcionais individuais das pessoas e das barreiras *atitudinais* e ambientais. É enfatizado que essas barreiras limitam e até impedem a participação das pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais. Por outro lado, é importante enfatizar que a definição assumida pela Convenção não é fechada, mas *inclui* as pessoas mencionadas, entendendo-se que esse artigo deve ser interpretado como uma base a partir da qual qualquer outra interpretação que beneficie ou amplie seu marco de proteção deve ser aplicada (Palacios, 2008).

A definição de “discriminação por motivos de deficiência” expressa que será:

[...] qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (ONU, 2006, art. 2).

A adaptação razoável é, segundo a Convenção,

[...] as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando

requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 2006, art. 2).

Tal definição, juntamente com o Artigo 5 sobre Igualdade e Não Discriminação, proíbe a “discriminação baseada na” deficiência. Isso implica reconhecer que as pessoas podem ser discriminadas “com base na” deficiência, sem que elas próprias tenham uma deficiência, mas sendo tratadas de forma discriminatória por serem consideradas como tendo uma deficiência. Dessa forma, o foco está no fenômeno da discriminação para além das condições da pessoa (Quinn, 2006). Por outro lado, aqueles que podem ser suscetíveis a ter uma deficiência também podem ser tratados de forma discriminatória “com base na” deficiência, mesmo que não a tenham atualmente. Nesse caso, mais uma vez, se o foco permanecer no fenômeno da discriminação, faz sentido afirmar que essa categoria também se enquadraria no marco protetor da lei antidiscriminação delineada pela Convenção. Também pode haver outras pessoas que não têm deficiência, mas que trabalham ou estão associadas com pessoas que a têm. Isso incluiria, por exemplo, a mãe ou o pai de uma criança com deficiência que está tentando se reinserir no mercado de trabalho ou ingressar num sistema de saúde pago dentro de um plano familiar. Essas pessoas correm o risco de serem tratadas de forma discriminatória “com base na deficiência” dos seus familiares, mesmo que não tenham uma deficiência.

Da mesma forma, a Convenção considera que a discriminação pode surgir como consequência de qualquer distinção, exclusão ou restrição com base na deficiência que tenha o *propósito* ou o *efeito* de prejudicar ou anular o reconhecimento ou exercício, em igualdade de condições, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. Portanto, ao avaliar uma ação, uma prática ou uma norma, a falta de intenção de discriminar não é relevante nem é motivo de isenção, pois o que a CDPD exige é uma avaliação para saber se o “efeito” resulta na violação do gozo ou do exercício de um direito em igualdade de condições (Palacios, 2008).

O modelo social e a perspectiva de direitos humanos também se refletem nos princípios consagrados na Convenção, que são de extrema importância na elaboração de políticas, na interpretação ou aplicação das suas cláusulas, bem como na investigação dos direitos que o instrumento protege e das obrigações que estabelece. De acordo com o artigo 3, eles são:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a

independência das pessoas; b) A não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito delas de preservar sua identidade (ONU, 2006, art. 3).

Tais princípios são um farol e um parâmetro a ser levado em conta ao interpretar e aplicar a CDPD (Palacios, 2008). O inciso a) refere-se a três princípios ou valores intimamente relacionados: dignidade, autonomia e independência. O restante do texto desenvolve diferentes manifestações do direito à igualdade, incluindo a não discriminação, a inclusão da diferença, a participação, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade e duas interseções. A primeira refere-se à situação das mulheres e a segunda, à das crianças (Palacios; Iglesias; Fernandez, 2020).

4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DA CDPD

O direito à educação inclusiva envolve diversas dimensões. Entre outras, o direito humano à educação em igualdade de condições e sem discriminação, bem como os direitos humanos no conteúdo da educação e a prática atitudinal dos direitos humanos no funcionamento diário das instituições educacionais (Salvioli, 2009).

No âmbito do direito internacional dos direitos humanos, a educação é reconhecida em vários instrumentos e tratados²⁰. Todos esses instrumentos reconhecem o direito de todas as pessoas à educação. Entretanto, a CDPD reconhece não apenas o direito à educação em si, mas também o direito à educação “inclusiva” (ONU, 2006, art. 24).

O conteúdo do direito não se esgota na garantia de qualquer tipo de educação, mas de uma educação que seja inclusiva. Assim o definiu o Comentário

20 Entre outros, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1996), a Convenção contra todas as formas de discriminação racial (ONU, 2025), a Convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (ONU, 1979), a Convenção sobre os direitos da criança (ONU, 2001) e também as normas e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994).

Geral nº 4 (ONU, 2016a) do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que aborda o significado de um “sistema de educação inclusivo”, que entende a inclusão como um processo que requer a transformação do “sistema educacional” e que envolve todos os atores (alunos, corpo docente e não docente). Isso, por sua vez, requer dinamismo e flexibilidade para alcançar uma participação efetiva, instrução personalizada e pedagogia inclusiva (ONU, 2006).

O Comentário Geral nº 4 (ONU, 2016a) do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CG4) desenvolveu o conteúdo e a amplitude jurídica do direito, e as obrigações consequentes. Deixa claro, também, que a garantia do direito à educação é uma questão de acesso “como de conteúdo”, e que os esforços devem ser direcionados a fomentar o respeito de uma ampla gama de valores, como a compreensão e a tolerância (ONU, 2001). Consequentemente, a educação inclusiva deve visar a promoção do respeito mútuo e valorização de todas as pessoas, construindo ambientes educacionais em que a abordagem pedagógica, a cultura da instituição educacional e o próprio currículo reflitam o valor da diferença (ONU, 2016a, par. 15).

Este último ponto está intimamente relacionado com a incorporação de conteúdos curriculares que considerem os diferentes aspectos da deficiência a partir de uma perspectiva de direitos, de acordo com as disposições da CDPD e o paradigma do modelo social. Em outras palavras, uma educação inclusiva entendida como a formação de crianças e adolescentes e de cidadãos para respeitar, proteger e promover os direitos das pessoas com deficiência. Também é enfatizado que, para as pessoas com deficiência, é essencial que os profissionais com os quais elas lidam nos diferentes aspectos das suas vidas estejam suficientemente preparados para prestar-lhes um serviço adequado, respeitando seus desejos e de acordo com os padrões acima mencionados estabelecidos pela CDPD e pelo modelo social.

O CG4 destaca essa questão e também a define como

[...] barreiras que impedem o acesso à educação inclusiva para pessoas com deficiência [...] a incapacidade de compreender ou implementar o modelo de direitos humanos da deficiência, segundo o qual as barreiras dentro da comunidade e da sociedade são responsáveis pela exclusão, não os impedimentos pessoais das pessoas com deficiência (ONU, 2016a, par. 4a).

Da mesma forma, “a falta de vontade política, conhecimento técnico e capacidade na implementação do direito à educação inclusiva, incluindo a falta de capacitação de todo o corpo docente” (ONU, 2016a, par. 4e).

Por isso, garantir o direito à educação inclusiva

[...] implica uma transformação da cultura, da política e da prática em todos os ambientes educacionais formais e informais para acomodar as diferentes necessidades e identidades de cada aluno, bem como um compromisso de remover as barreiras que impedem essa possibilidade (ONU, 2016a, par. 9).

No entanto, para concretizar o direito à educação inclusiva, as pessoas com deficiência devem ter “acesso” em igualdade de condições com os demais, o que também implica acesso sem discriminação com base na deficiência. Isso nos leva ao valor, princípio e direito à igualdade, entendido como igualdade inclusiva.

O Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência declarou que a igualdade inclusiva é desenvolvida em toda a Convenção, ampliando e detalhando o conteúdo da igualdade nas seguintes dimensões:

(a) uma dimensão redistributiva justa para enfrentar as desvantagens socioeconômicas; (b) uma dimensão de reconhecimento para combater o estigma, os estereótipos, os preconceitos e a violência, e para reconhecer a dignidade dos seres humanos e sua interseccionalidade; (c) uma dimensão participativa, que reafirma o caráter social das pessoas enquanto membros de grupos e comunidades, garantindo o reconhecimento pleno da sua humanidade através da sua inclusão na sociedade; e (d) uma dimensão de acomodação, que busca acolher a diferença como um aspecto da dignidade humana (ONU, 2018, par. 11).

Nesse cenário de inclusão, entra em ação uma ferramenta tão conveniente quanto essencial: a acessibilidade, entendida como “uma condição prévia e um meio para alcançar a igualdade de fato para todas as pessoas com deficiência” (ONU, 2018, par. 40). O Comitê, no seu CG4, expressa que os artigos 9 – acessibilidade – e 24 – educação – estão intimamente interligados.

A acessibilidade é uma condição prévia para que as pessoas com deficiência possam participar plenamente e com igualdade na sociedade. [...] Os modos e os meios de ensino devem ser acessíveis e a atividade docente deve ser realizada em ambientes acessíveis. Todo o ambiente de aprendizagem dos estudantes com deficiência deve ser concebido de forma

a promover a inclusão. A educação inclusiva em si é uma ferramenta poderosa para a promoção da acessibilidade e do desenho universal (ONU, 2016a, par. 49).

5 ACESSIBILIDADE UNIVERSAL, ADAPTAÇÕES RAZOÁVEIS E APOIOS

A acessibilidade universal, as adaptações razoáveis e as medidas e sistemas de apoio fazem parte do conteúdo essencial do direito a uma educação inclusiva. É sabido que as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência na hora de exercer seus direitos são consequência de uma sociedade projetada somente para uma pessoa padrão (cujo modelo, entre outras condições, é frequentemente caracterizado a partir de um homem sem deficiência). Para remover essas barreiras, a CDPD propõe algumas estratégias que exigem uma visão ampla e inclusiva da diversidade humana.

A principal estratégia é a acessibilidade universal, que é a condição que garante que todas as pessoas tenham a possibilidade, consigam acesso e possam participar. Ela está implícita no exercício dos direitos e faz parte do seu conteúdo essencial (De Asis Roig *et al.*, 2007). Para alcançar essa condição de acessibilidade, há duas estratégias complementares. O desenho universal e as adaptações razoáveis. A primeira consiste em criar ou projetar, desde a origem, ambientes, processos, bens, produtos, serviços, objetos, instrumentos, dispositivos ou ferramentas de forma que possam ser usados por todas as pessoas. Por meio da técnica do desenho universal, busca-se alcançar a acessibilidade universal. É um meio, um instrumento, uma atividade que visa atingir esse objetivo (ONU, 2006, art. 2). Já as adaptações razoáveis são aquelas medidas destinadas a adequar o ambiente às necessidades específicas de determinadas pessoas que, por diferentes razões, encontram-se numa situação especial que não poderia ser prevista por meio do desenho universal. Tais ações tendem a facilitar a participação em igualdade de condições.

Os sistemas de apoio devem ser incluídos no conteúdo do direito à educação inclusiva como medidas de acessibilidade. Os ambientes educacionais devem ser acessíveis e dispor de apoios adequados. O artigo 24 estabelece a obrigação de fornecer às pessoas com deficiência “o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação”, e que “medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas

em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (ONU, 2016a, par. 12c).

Os apoios a pessoas com deficiência incluem, nas palavras da Relatora das Nações Unidas,

[...] uma ampla gama de intervenções de caráter oficial e oficioso, como a assistência humana ou animal e os intermediários, as ajudas à mobilidade, os dispositivos técnicos e a tecnologia assistiva. Também inclui a assistência pessoal; o apoio à tomada de decisões; o apoio à comunicação, como os intérpretes de língua de sinais e os meios alternativos e aumentativos de comunicação; o apoio à mobilidade, como a tecnologia assistiva ou os animais de assistência; os serviços para viver de acordo com um modo de vida específico que garantam moradia e apoio doméstico; e os serviços comunitários. As pessoas com deficiência também podem necessitar de apoio para acessar e utilizar serviços gerais, como os de saúde, educação e justiça (ONU, 2016b, par. 14).

O Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência explica que as pessoas com deficiência devem ter o direito de receber o apoio de que necessitam para facilitar sua educação efetiva e permitir que atinjam seu potencial em igualdade de condições com os demais (ONU, 2016b, par. 32).

Para dar cumprimento ao artigo 24, parágrafo 2, alínea d), os alunos com deficiência devem ter direito a receber o apoio necessário que facilite sua formação efetiva e lhes permita se desenvolver em igualdade de condições com os demais. O apoio relativo à disponibilidade geral dos serviços e das instalações no sistema educacional deve garantir que os alunos com deficiência possam desenvolver ao máximo seu potencial, proporcionando, por exemplo, professores, orientadores escolares, psicólogos e outros profissionais pertinentes dos serviços de saúde e sociais que disponham da formação e do apoio adequados, bem como o acesso a bolsas e recursos financeiros (ONU, 2016b, par. 32).

Finalmente, o Comitê chama a atenção para o seu Comentário Geral nº 1 (ONU, 2001, par. 50) sobre o reconhecimento da igualdade perante a lei e enfatiza

[...] que a educação inclusiva oferece aos estudantes com deficiência, em particular àqueles com questões psicossociais ou deficiências intelectuais, a oportunidade de expressar a sua vontade e preferências. Os Estados Partes devem assegurar que a educação inclusiva contribua para aumentar a confiança dos estudantes com deficiência no exercício da sua capacidade jurídica, prestando o apoio necessário em todos os níveis de ensino, inclusive para diminuir as necessidades de serviços de apoio no futuro, se assim o desejarem.

Todas essas facetas ou dimensões da acessibilidade universal (como condições, medidas, adaptações e/ou apoios) devem ser configuradas como parte do conteúdo essencial do direito à educação inclusiva. E as obrigações que ela produz, em termos de normas, adaptações razoáveis e apoio personalizado, estendem-se aos espaços físicos, às relações comunicativas, às barreiras atitudinais, aos métodos de ensino, aos currículos, às formas de avaliação e a todas as práticas pedagógicas e didáticas e se estendem – ou deveriam se estender – à inclusão da perspectiva da deficiência e dos direitos humanos como paradigma, como ferramenta analítica, como marco teórico e metodológico nas diferentes esferas e cenários educacionais (Correa-Montoya; Rúa-Serna, 2018).

6 A TÍTULO DE CONCLUSÃO: O MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA E O MODELO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Comitê ressalta, através do CG4, a importância de reconhecer as diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão:

A exclusão ocorre quando os estudantes são direta ou indiretamente impedidos ou tem negado o acesso a todo tipo de educação. A segregação ocorre quando a educação de estudantes com deficiência é oferecida em ambientes separados, concebidos ou usados para atender a uma determinada ou várias deficiências, separando-os de estudantes sem deficiência. A integração é o processo pelo qual as pessoas com deficiência acessam as instituições de educação geral, desde que elas possam se ajustar aos padrões normalizadores estabelecidos

de tais instituições²¹. A inclusão envolve um processo de reforma sistemática, incorporando alterações e modificações no conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias em matéria de educação, para superar as barreiras com a visão de que todos os estudantes da faixa etária relevante tenham uma experiência de aprendizagem igualitária e participativa e um ambiente que melhor corresponda às suas necessidades e preferências. A inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular sem as mudanças estruturais necessárias – por exemplo, na organização, no currículo e nas estratégias de ensino e aprendizagem – não constitui inclusão. Além disso, a integração não garante automaticamente a transição da segregação para a inclusão (ONU, 2016a, par. 11).

Se pensarmos em termos de paralelos, o sistema de exclusão educacional poderia ser contextualizado dentro do modelo de prescindência (impedindo ou negando o acesso de pessoas com deficiência aos sistemas educacionais). O modelo médico/reabilitador tem oscilado, sustentando, por um lado, um sistema de segregação educacional no qual as crianças com deficiência são separadas, e muitas vezes também agrupadas em função de “tipos de deficiências”. Mas também é possível situar dentro desse modelo a chamada “integração” educacional, concebida com a exigência de que as pessoas com deficiência sejam quem devam se adaptar aos sistemas educacionais pré-estabelecidos.

De fato, o modelo social da deficiência defende um sistema educacional inclusivo no qual as crianças com deficiência possam ter acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento das crianças sem deficiência. Isso inclui muitas áreas –como a educação, mas também atividades de lazer, jogos, esportes e assim por diante– que devem estar em condições de serem aproveitadas pelas crianças com deficiência em igualdade de condições com as demais. Em outras palavras, todas as atividades que resultam essenciais para o desenvolvimento físico, psicológico e social de crianças com ou sem deficiência.

Isso está intimamente relacionado ao princípio da acessibilidade universal, segundo o qual todos os produtos, ambientes, processos, bens e serviços devem atender aos requisitos necessários para serem usados por todas as

21 Conferir ONU (2013).

pessoas da forma mais autônoma e natural possível. Essa condição desempenha um papel essencial para garantir às crianças uma infância na sociedade, independentemente de qualquer diferença funcional. Nesse sentido, a maneira como a educação é abordada se torna uma questão fundamental. Ao contrário do modelo de reabilitação, que busca normalizar as pessoas, especialmente as crianças, por meio da educação especial ou integrada, o modelo social defende a educação inclusiva. A visão de integração defendida pelo modelo de reabilitação fundamenta-se na noção de normalidade e prega a aceitação e a tolerância de pessoas com determinadas necessidades. Indivíduos, professores e crianças devem ser educados para aceitar e tolerar aquelas pessoas que supostamente se desviam da normalidade. A visão da inclusão desafia a própria noção de normalidade na educação – e na sociedade – ao argumentar que a normalidade não existe, mas é uma construção imposta numa realidade na qual só existe a diferença.

Por outro lado, os benefícios da educação inclusiva não se restringem às crianças com deficiência. Estudos têm colocado em destaque os benefícios pessoais, sociais e econômicos da educação inclusiva (De Lorenzo García, 2003). Em síntese, o modelo social enfatiza que a educação inclusiva não é tão simples quanto mudar a organização da escola, mas envolve uma mudança na ética da escola. Não exige apenas que os professores adquiram novas habilidades, mas também exige um compromisso. Não basta aceitar a diferença; é necessário valorizá-la. O que é necessário – no final das contas – é um compromisso moral com a inclusão de todas as pessoas num sistema educacional como parte de um compromisso mais amplo que busca a inclusão de todas as pessoas na sociedade (Arnaiz, 2003; Coll; Miras, 2001; Echeita, 2006; Echeita; Simón, 2007).

REFERÊNCIAS

ARNAIZ, Pilar. **Educación inclusiva**: una escuela para todos. Málaga: Aljibe, 2003.

BARNES, Colin; MERCER, Geof. **Disability**. United Kingdom: Polity, 2003.

BROGNA, Patricia, Una noción triádica: condición, situación y posición de discapacidad. **Revista Andamios**, Ciudad de México, v. 20, n. 52, p. 333-362, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v20n52/2594-1917-anda-20-52-333.pdf>. Acesso em: 3 set. 2025.

COLL, César; MIRAS, Mariana. Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. *In*: COLL, César, PALACIOS, Jesús; MARCHÉSI, Álvaro (ed.). **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza, 2001. v. 2. p. 331-356.

CORREA-MONTOYA, Lucas; RÚA-SERNA, Juan Camilo. La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. **Revista Derecho del Estado**, [s. l.], n. 41, p. 97-128, 2018. Disponível em: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/5315>. Acesso em: 3 set. 2025.

CUENCA GÓMEZ, Patricia. Derechos humanos y modelos de tratamiento de la discapacidad. **Papeles El Tiempo de los Derechos**, [s. l.], n. 3, p. 1-16, 2011a. Disponível em: <https://e-archivo.uc3m.es/rest/api/core/bitstreams/b437d05f-dae4-414d-88ae-e1068de52d19/content>. Acesso em: 3 set. 2025.

CUENCA GÓMEZ, Patricia. **Estudios sobre los Derechos de las Personas Sordas**. Madrid: Dykinson, 2011b.

DE ASIS ROIG, R. *et al.* **La accesibilidad Universal en el Derecho**. Madrid: Dykinson, 2007.

DE ASIS ROIG, Rafael. La discapacidad desde el enfoque de derechos humanos. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE DERECHOS HUMANOS DERECHOS HUMANOS Y DISCAPACIDAD, 6., 2023. **Anais [...]**. Valencia: Ilustre Colegio de Abogados de Valencia, 2023. Disponível em: <https://e-archivo.uc3m.es/rest/api/core/bitstreams/13c69e0f-b091-4007-9e69-f0585bdcaa76/content>. Acesso em: 3 set. 2025.

DE ASÍS ROIG, Rafael. La incursión de la discapacidad en la teoría de los derechos: posibilidad, elección, Derecho y Poder. *In*: CAMPOY, Ignacio (ed.). **Los derechos de las personas con discapacidad, perspectivas sociales, jurídicas y filosóficas**. Madrid: Dykinson, 2004. p. 59-73.

DE ASIS ROIG, Rafael. Sobre el modelo social de la discapacidad: críticas y éxito. **Papeles el Tiempo de los Derechos**, [s. l.], n. 1, p. 1-2, 2011. Disponível em: <https://e-archivo.uc3m.es/entities/publication/e2147eb5-efb1-4a04-a30a-e1f6d81144f6>. Acesso em: 3 set. 2025.

DE LORENZO GARCÍA, R. **El futuro de las personas con discapacidad en el mundo**. Desarrollo humano y Discapacidad. Madrid: Fundación ONCE, Ediciones del Umbral, 2003.

DEGENER, Theresia. A New Human Rights Model of Disability. In: DELLA FINA, Valentina; CELA, Rechere; PALMISANO, Gisueppe (ed.). **The United Nation Convention on the Rights of Person with Disabilities: A Commentary**. London: Springer, 2017. p. 42-59.

ECHEITA, Geraldo. **Educación para la inclusión**. Educación sin exclusiones. Madrid: Morata, 2006.

ECHEITA, Geraldo; SIMÓN, C. La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. In: LORENZO, Rafael de; BUENO, Luis Cayo Pérez Bueno. **Tratado sobre Discapacidad**. Madrid: Thomson & Aranzadi, 2007. p. 1103-1133.

FERREIRA, Miguel Ángel. La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. **Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales**, Roma, v. 17, n. 1, p. 1-13, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/181/18101716.pdf> . Acesso em: 3 set. 2025.

MAREÑO SEMPERTEGUI, Mauricio, **La discapacidad en la dimensión académica de la Universidad Nacional de Córdoba**. Una aproximación diagnóstica. Departamento de Discapacidad de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA), Programa de Promoción de la Investigación, Secretaría de Investigación y Postgrado, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2006. Disponível em: <https://www.aacademica.org/ixjornadasaepa/99>. Acesso em: 13 ago. 2025.

MÉXICO. Suprema Corte de Justicia de la Nación. **Protocolo para juzgar con perspectiva de género**. Haciendo realidad el derecho a la igualdad. Ciudad de México: Suprema Corte de Justicia de México, 2013. Disponível em: https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/protocolos/archivos/2022-01/Protocolo%20para%20juzgar%20con%20perspectiva%20de%20genero_2022.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS. **Los derechos humanos y la reducción de la pobreza**. Un marco conceptual. Nueva York; Ginebra: Naciones Unidas, 2004. Disponível em: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/PovertyReductionsp.pdf>. Acesso em: 3 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Comité de los Derechos del Niño. **Observación General n.º 1 sobre los propósitos de la educación**. [S. l.]: ONU, 2001. Disponível em: <https://www.right-to-education.org/es/>

[resource/crc-observaci-n-general-1-art-culo-29-1-los-prop-sitos-de-la-educaci-n](#). Acesso em: 3 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Consejo de Derechos Humanos. **Informe del Relator Especial sobre la cuestión de los derechos de los niños**: A/HCR/25/29, 2013. [S. l.]: ONU, 2013. Disponível em: <https://docs.un.org/es/A/HRC/25/29>. Acesso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial**. CERD/C/GC/37. [S. l.]: ONU, 2025. Disponível em: <https://docs.un.org/es/CERD/C/GC/37>. Acesso em: 3 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer**. Adotada en la Asamblea General en su resolución 34/180. [S. l.]: ONU, 1979. Disponível em: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>. Acesso em: 3 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, A/RES/61/106**. [S. l.]: ONU, 2006. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crpd_SP.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Convención sobre los Derechos del Niño**. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. [S. l.]: ONU, 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales**. [S. l.]: ONU, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa. Acesso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. Adotada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III). [S. l.]: ONU, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Observación General n.º 3 sobre las mujeres y las niñas con discapacidad. CRPD/C/GC/3. [S. l.]:

ONU, 2016c. 2016. Disponible em: <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2019/01/Observaci%C3%B3n-3-Art%C3%ADculo-6-mujeres-y-ni%C3%B1as.pdf>. Acceso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Observación General n.º 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CRPD/C/GC/4.** [S. l.]: ONU, 2016a. Disponible em: <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2019/01/Observacion-4-Articulo-2-4-Educación-inclusiva.pdf>. Acceso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Observación General n.º 6 sobre la igualdad y la no discriminación del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CRDP/C/G/C/6.** [S. l.]: ONU, 2018. Disponible em: <https://docs.un.org/es/CRPD/C/GC/6>. Acceso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Observaciones finales sobre el informe inicial de Argentina.** CRPD/C/ARG/CO. [S. l.]: ONU, 2012a. Párrs. 7-8. Disponible em: <https://www.refworld.org/es/pol/obspais/crpd/2012/es/103014>. Acceso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Observaciones finales sobre el informe inicial de China.** CRPD/C/ARG/CO. [S. l.]: ONU, 2012b. Párrs. 9-10, 16, 54. Disponible em: https://www.ohchr.org/en/documents/concluding-observations/crpdccnco1-concluding-observations-initial-report-china-adopted?utm_source=chatgpt.com. Acceso em: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.** Adotada en la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI). [S. l.]: ONU, 1966. Disponible em: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>. Acceso em: 3 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad. **Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad. A/HRC/58, 20 de diciembre de 2016.** [S. l.]: ONU, 2016b. Disponible em: <https://docs.un.org/es/A/HRC/34/58>. Acceso em: 3 set. 2025.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad:** Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. Madrid: Cinca, 2008.

PALACIOS, Agustina. Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones –ligeras brisas– frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social. **Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos, Red Iberoamericana de Expertos sobre la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad**, v. 4, p. 12-42, 2020b. Disponible em: <https://repositorio.pucp.edu.pe/items/cc641a13-c9ed-4c64-85dd-3a894b0ce323>. Acceso em: 3 set. 2025.

PALACIOS, Agustina. Una senda de tierra fértil en el largo y arduo camino hacia una igualdad inclusiva. Una sentencia con perspectiva de discapacidad y enfoque de derechos humanos. **Revista Derecho de Familia y las Personas**, [s. l.], n. 4, p. 1-14, 2020a. Disponible em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/174433>. Acceso em: 3 set. 2025.

PALACIOS, Agustina; IGLESIAS, María Graciela; FERNANDEZ, Sylvia E. **Situaciones de discapacidad y derechos humanos**. Buenos Ayres: Thomson Aranzadi, 2020.

PALACIOS, Agustina; ROMANACH, Javier. **El modelo de la Diversidad**. Madrid: Diversitas, 2007.

PAUTASSI, Laura. **El aporte del enfoque de derechos a las políticas sociales**. Una breve revisión. Santiago de Chile: CEPAL, 2010.

QUINN, Gerard. **The UN Human Rights of Persons with Disabilities Treaty**. A Blueprint for Disability Law & Policy Research and Reform. Conferencia pronunciada en Dublin, National Disability Authority, Annual Research Conference, el 16 de noviembre de 2006.

SALVIOLI, Fabián. **La universidad y la educación en el siglo XXI**: los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria. San José: IIDH, 2009.

STIKER, Henri-Jacques. **A History of Disability**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1999.

A sala de aula: um espaço aberto às diferenças

Inés Dussel

Doutora em Educação pela Universidade de Wisconsin-Madison. Professora pesquisadora do Departamento de Investigações Educacionais – Centro de Pesquisa e Estudos Avançados (DIE-CINVESTAV), México. idussel@cinvestav.mx

A INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM PROBLEMA COMPLEXO E DE LONGA DATA

Quero partir de uma premissa: a expansão dos sistemas educacionais modernos ocorreu sob o signo da inclusão. A ideia de que toda a população deve ser escolarizada para ter acesso a determinados saberes básicos necessários à participação na sociedade firmou-se como aspiração no final do século XVIII e, durante os séculos XIX e XX, concretizou-se na construção de sistemas ou redes de escolas destinadas a educar as novas gerações e, em alguns casos, também as populações adultas.

Essa inclusão foi concebida, na maioria dos países latino-americanos, sob a lógica de uma escolarização comum, homogênea e homogeneizadora, que oferecesse às novas gerações um mesmo conjunto de saberes e disposições para integrar-se à sociedade nacional. Entre esses saberes, estava o domínio de uma língua nacional (o espanhol ou o português), que excluía outras línguas – tanto as das comunidades indígenas quanto as das populações migrantes – e, entre as disposições, privilegiavam-se aquelas que afirmavam um corpo “normal”, definido a partir dos parâmetros da ciência moderna. A diferença era considerada anomia, anormalidade, um problema a ser superado e eliminado.

Há, entretanto, uma tensão que torna esses processos de inclusão mais complexos e contraditórios. Além da inclusão homogeneizadora, as sociedades democráticas modernas sustentaram um ideal igualitário, formulado e processado de maneiras diversas em diferentes contextos. Nas sociedades europeias e latino-americanas, a construção de sociedades modernas ocorreu com base na tensão entre o impulso igualitário (o que Alexis de Tocqueville chamou de “destruição contínua das hierarquias”) e a reafirmação da desigualdade econômica e política própria das sociedades capitalistas. Essa tensão atravessou o sistema educacional de modo evidente, pois este teve de responder tanto às demandas de inclusão quanto às de seleção e hierarquização da população. A meritocracia surgiu como uma forma de harmonizar ambas as demandas: os que triunfavam eram aqueles que tinham talento e se esforçavam, o que justificava ou legitimava as exclusões (Viñao Frago, 2023).

Essa tensão entre inclusão e hierarquização/exclusão às vezes é amortecida e silenciada, e em outros momentos torna-se explosiva e gera ressentimento e rancores. François Dubet (2003), ao analisar o caso francês, observa que essa tensão pôde ser gerida de maneira relativamente harmônica enquanto aumentavam as oportunidades econômicas e sociais: os jovens conseguiam emprego independentemente de seus diplomas escolares, e ninguém culpava a escola pelo desemprego. Em contrapartida, em muitos países latino-americanos, o crescimento do sistema educacional nem sempre acompanhou o ritmo de crescimento econômico ou o aumento das oportunidades de mobilidade social. De fato, alguns autores falam em um comportamento anticíclico do sistema escolar (Feijóo, 2003): quando havia crise e contração do mercado de trabalho, a população recorria à escolarização como uma aposta no futuro – provavelmente também incentivada pelo caráter público e gratuito da escola na maioria dos países da região. Em outras palavras, a relação entre expansão econômica e expansão escolar não seguiu um único padrão, entrelaçando-se com outras dinâmicas e histórias, algumas das quais serão abordadas nas páginas seguintes.

A partir do pós-guerra, os sistemas educacionais propuseram-se a oferecer mais oportunidades a todos os setores sociais, bem como a democratizar e pacificar as sociedades, o que implicou o desenvolvimento de novos programas e estratégias. O ideal da escola como espaço homogêneo – distante das famílias, mas integrador nessa convivência próxima, diferenciador das inteligências e talentos, mas acolhedor de todos os cidadãos – começou a se fragmentar nas décadas de 1950 e 1960, com as críticas à sua função reprodutora das desigualdades e às distâncias que estabelecia.

Quero deter-me em duas dessas estratégias de expansão da escolarização que procuraram transformar alguns dos princípios constitutivos com os quais os sistemas escolares haviam sido organizados no final do século XIX.

Uma dessas estratégias foi a transformação da instituição escolar, tanto em seus conteúdos (da escola segmentada à escola unificada ou “compreensiva”) quanto em suas pedagogias. O reconhecimento de que o caminho da casa à escola representava um abismo entre códigos e referências culturais – abismo esse que produzia uma hierarquia que não terminava na porta da escola, mas se ampliava em seu interior – deu origem a propostas curriculares e pedagógicas que, até então, haviam sido relativamente marginais e que, a partir das décadas de 1960 e 1970, buscaram abrir a escola aos setores populares. Como assinala Rancière (2003, p. v) em *O mestre ignorante*, os reformadores progressistas propuseram uma educação “mais convivencial, mais adaptada à sociabilidade das crianças das classes desfavorecidas”.

Essa mudança pretendia reduzir as brechas e diminuir as distâncias entre a escola e os setores populares.

No plano pedagógico, alguns movimentos propuseram derrubar o professor do púlpito e convertê-lo em guia, promotor ou companheiro; dirigir-se ao aluno de modo mais horizontal, abolir os uniformes e vestir-se “à paisana”, bem como colocar sob suspeita a aula expositiva e centrar o processo na atividade do estudante. Em conjunto, esses movimentos podem ser lidos como uma espécie de revolta contra uma forma hierárquica de vínculo pedagógico que privilegiava certas posições epistemológicas (distanciamento, contemplação, reflexão, moderação) e certas disciplinas (as ciências e as humanidades ocidentais) em detrimento de outros saberes e modos de conhecer.

Uma segunda estratégia consistiu na criação de serviços de atenção às diferenças, o que permitiu acolher demandas mais amplas por educação e, sobretudo, adaptar-se a perfis e trajetórias diversas. Na maioria das vezes, essas diferenças eram estruturadas em relação aos paradigmas de “normalidade” e concebidas em termos de déficit, desvantagem ou inferioridade – seja em termos de capacitismo (distinguindo as “deficiências” e propondo circuitos de escolarização alternativos), seja em termos de gênero, etnia ou raça. É o que Skliar (2008) denomina “diferencialismo”. Essa forma de pensar a diferença também alcançou os programas de combate às desigualdades, que, em alguns casos, transformaram os pobres em uma categoria cultural e identitária, em vez de compreendê-los como um grupo vinculado às desigualdades de renda e de acesso a bens.

Alguns antropólogos descreveram esse processo como a passagem dos “inapropriados inaceitáveis” aos “subordinados toleráveis”, ou também como o fenômeno do “índio permitido” (Hale, 2004). Por exemplo, em alguns países, observou-se a integração da indigeneidade nas escolas com duas características: uma definição essencialista que a glorifica no passado pré-europeu, mas a desvitaliza no presente, e sua associação ao assistencialismo estatal – como sujeito da assistência, e não do direito. Essa inclusão das diferenças não se deu a partir de uma relação igualitária, mas sim sob uma ótica paternalista e desigualitária.

Nas últimas décadas, surgiram – e ainda surgem – outras propostas relacionadas às políticas e pedagogias das diferenças, pensadas como um conjunto plural, que apontam para outros caminhos possíveis. Esse será o foco da última seção deste trabalho. Antes, porém, quero deter-me na análise da sala de aula como um espaço específico, no qual as tensões entre a identidade comum e as diferenças se manifestaram de modo particular. Por meio de uma abordagem histórica e filosófica, pretendo explorar alguns

dos pressupostos sobre identidade e diferença que estruturaram a pedagogia moderna, como forma de aproximar-nos dos problemas e desafios que enfrentamos hoje para fazer da sala de aula um espaço aberto às diferenças.

A CONFIGURAÇÃO DA SALA DE AULA MODERNA: A EQUIVALÊNCIA ENTRE INCLUSÃO E HOMOGENEIZAÇÃO

A sala de aula é um espaço singular que propõe formas de trabalho e de encontro entre corpos, gerações, saberes e artefatos da cultura. Segundo sua etimologia, proveniente do grego e do latim, *aulé* designava um pátio cercado onde se realizavam cerimônias – um espaço público delimitado para uma performance coletiva – que depois foi transferido para os pátios das cortes ou palácios, ou ainda para os pátios das casas. Havia também outro sentido, o de marmita ou caçarola. Em ambos os casos, faz-se referência a um continente, a um recipiente que abriga algo – um ritual ou um alimento – e que alude tanto a símbolos quanto a materialidades. O sentido de pátio destinado a cerimônias ainda se conserva em muitos países do norte da Europa, onde a denominação *Aula*, em latim, continua sendo utilizada para designar espaços educativos cerimoniais, auditórios e salas de reunião.

Durante a Idade Média e a modernidade inicial, *aula* começou a tornar-se equivalente à sala de aula, e aqui cabe uma precisão relevante para os debates atuais. No *Diccionario de Autoridades* de 1726, registra-se que *aula* é a “estância onde o professor ou catedrático ensina aos estudantes a ciência e a disciplina que professa” (Dussel; Caruso, 2000, p. 26). Era menos comum o uso desse termo para as escolas elementares, em parte porque essas escolas tinham, na maioria dos casos, apenas uma única sala, ou sequer possuíam espaços específicos – já que se ensinava nas casas dos mestres.

No entanto, a ideia de sala de aula remete tanto ao espaço físico quanto ao grupo de estudantes. Desde a Antiguidade, os estudantes organizavam-se em *classis*, grupos geralmente formados conforme sua origem geográfica ou social. Já a partir do século XVI, as “classes” começaram a ser organizadas segundo o desempenho ou mérito. Por exemplo, nas escolas parisienses do século XVI havia classes que iam do 8º ao 1º nível (sendo o primeiro o mais avançado em idade e conhecimento – nomenclatura que ainda se conserva nas escolas francesas). Difundiu-se a ideia de um professor por classe, uma disciplina por classe, e cada classe possuía um nível de conhecimento e um

exame que delimitava a passagem de uma para outra (quinzenal, semestral ou anual) (Castagnet-Lars, 2018). Em suma, a *aula* consolidou-se tanto como um espaço físico quanto como um espaço de interação grupal.

A partir do século XIX, a sala de aula passou a organizar-se com base nos princípios da gradualidade (homogeneidade do grupo escolar) e da simultaneidade (todos prestam atenção ou realizam um trabalho semelhante, coordenado por um mestre ou professor). A sala de aula moderna foi central nas estratégias de escolarização desses séculos, difundindo formas de pensar a educação e a transmissão da cultura em todos os setores sociais e em distintos âmbitos da vida. No livro *A invenção da sala de aula* (Dussel; Caruso, 2000), escrito com Marcelo Caruso, defendemos, seguindo Foucault, que a sala de aula foi o espaço privilegiado para um tipo de poder político que se propunha a alcançar simultaneamente todos e cada um: a sala de aula era um espaço comum, coletivo, homogeneizador, mas também um espaço em que se podia abordar (ou até conformar) uma individualidade considerada, à época, apenas em sua distância em relação aos paradigmas da normalidade.

Este último é um aspecto crucial para repensar a sala de aula como espaço aberto às diferenças. Para isso, proponho algumas reflexões trazidas pela filosofia política acerca da identidade e da diferença, para então retornar à história da educação e identificar como as diferenças foram inferiorizadas, subordinadas e até excluídas. Retomo, por essa razão, alguns argumentos que desenvolvi em um trabalho anterior (Dussel, 2004), no qual aprofundi esse tema.

Pode-se afirmar que o movimento de inclusão supõe a integração em um determinado “nós”, seja ele a comunidade nacional ou um grupo particular (classe social, minorias étnicas ou sexuais, “crianças com deficiência”, “crianças em situação de risco”, identidades políticas ou religiosas). Esse “nós” sempre implica um “eles”, que pode ser concebido como complementar, ameaçador ou mesmo invisível para algumas pessoas. Em outras palavras, a inclusão em uma identidade determinada supõe a definição de uma fronteira ou limite, além do qual começa a alteridade. Um elemento central para definir inclusão e exclusão é compreender como se conceituam identidade e diferença, e por meio de quais mecanismos e técnicas se estabelecem e operam os limites entre ambas – por exemplo, se essas fronteiras são porosas ou se são congeladas como necessárias e eternas.

Essas afirmações podem parecer evidentes, mas envolvem um debate com tradições que sustentam que as identidades são produtos “naturais” e essenciais da humanidade. Seguindo o cientista político William Connolly (1991), a identidade constitui-se sempre de modo paradoxal. Todas as identidades se

estabelecem em relação a um conjunto de diferenças socialmente reconhecidas; a diferença fornece a medida pela qual um ser pode afirmar seu caráter distintivo e sua solidez. Contudo, o terreno sobre o qual esse caráter único é afirmado é instável e escorregadio. Embora não possa eliminar a diferença para existir, a identidade é vulnerável à tendência de converter a diferença em alteridade total para, assim, assegurar sua própria certeza. Portanto, “a identidade está em uma relação complexa, política, com as diferenças que busca fixar” (Connolly, 1991, p. 64). Connolly (1991) destaca que a diferença pode ser pensada como uma identidade distinta – complementar, negativa ou até ameaçadora –, mas também pode ser rejeitada e condenada ao plano do impensável e do invisível.

Nessa perspectiva, e também seguindo Tom Popkewitz (1991), identidade e diferença – assim como inclusão e exclusão – não são conceitos opostos, mas entrelaçados, podendo ser tratados como um conceito único que funciona como uma dobra, ao mesmo tempo habilitando e desencorajando práticas. A diferença, ou a exclusão, não existe apenas fora das identidades que incluem, como um “exterior” constitutivo contra o qual se recortam; ela é, de fato, produzida na própria operação de inclusão. Mesmo os discursos mais inclusivos qualificam e desqualificam as pessoas para participar (Popkewitz, 1991), e até as identidades mais inclusivas – como a nação ou a democracia – podem ser altamente excludentes, como a história já demonstrou. Além disso, esses são processos históricos e contingentes: a identidade na qual se deseja incluir não é produto de uma “voz interior” inata aos seres humanos, nem de uma “evolução natural” das coisas, mas resultado de dinâmicas complexas que envolvem biografias pessoais e sociais marcadas por lutas e conflitos – cujo desfecho nunca pode ser tomado como dado. Assim, fixar a diferença como negativa ou ameaçadora, congelá-la como pura inimizade ou maldade, é uma decisão ética, política e histórica – portanto, sujeita a questionamento e mudança.

Voltando à história da educação, pode-se observar como a equivalência entre inclusão, igualdade e homogeneização teve como consequência a cristalização das diferenças como ameaça ou deficiência. O mesmo e o outro deixaram de ser conceitos móveis e contingentes para se converterem em propriedades ontológicas dos grupos ou seres humanos – inquestionáveis e imutáveis. Se a identidade comum sustenta que todos somos iguais, e essa igualdade é definida não apenas pela abstração legal que equipara os cidadãos, mas também pela expectativa de que todos se comportem da mesma maneira, falem a mesma língua, compartilhem referências culturais idênticas e aprendam as mesmas coisas, então aqueles que persistem em

afirmar sua diversidade serão percebidos como ameaça a essa identidade coletiva, ou como sujeitos inferiores que ainda não alcançaram o grau de civilização da nação.

Nessa subordinação e exclusão das diferenças surgiram diversas hierarquias, classificações e desqualificações dos sujeitos, cristalizando a diferença como inferioridade, deficiência ou incapacidade, ignorância, incorregibilidade.

Pode-se, agora, voltar a interrogar os paradigmas da normalidade já mencionados anteriormente neste texto. Para isso, é útil retomar a categoria de “normalizadores”, proposta pela historiadora da educação argentina Adriana Puiggrós (1990), para se referir a uma série de pedagogos laicos e católicos daquele país que, no final do século XIX impuseram um modelo de ensino-aprendizagem cujas repercussões se estenderiam até os dias atuais. Essa pedagogia baseou-se na criação de uma norma ou grade geral a partir da qual se podia medir cada indivíduo e identificar se ele correspondia ou se desviava do parâmetro comum. Assim, a norma implicava a ideia de que era preciso “corrigir” o indivíduo desviado — seja por meio do castigo, seja pela adoção de estratégias de reforço que evitassem a repetição da conduta transgressora.

A pedagogia converteu-se, então, em algo normativo: prescrevia qual deveria ser a conduta “natural” e esperada e, por conseguinte, produzia e gerava o anormal, a transgressão, o desvio. Não é coincidência que seja nesse período que surge a classificação dos alunos segundo suas capacidades e que os “anormais” passem a ser confinados em instituições especiais. Note-se o vocabulário usado para referir-se aos “desviados”: “deficientes”, “anormais”, “incapacitados”. Todos esses qualificativos só adquirem sentido quando comparados ao indivíduo “normal”. Essa perspectiva pedagógica levou, muitas vezes, à adoção de formas quase militares de organização do trabalho: falava-se, então, em uma “tática escolar” que ordenava o conjunto da sala de aula em um sistema de hierarquias destinado a tornar os corpos dóceis.

Como observa Puiggrós (1990), também havia outras vozes nas salas de aula e no sistema educacional que lutavam por pedagogias mais democráticas. Entre elas, destacam-se algumas correntes da Escola Nova, movimento renovador da pedagogia do início do século XX, que buscou valorizar a pluralidade das experiências infantis e dar mais espaço à autonomia e à criatividade. Em alguns casos, isso levou a uma forte individualização da proposta pedagógica: se, na pedagogia normalizadora, a ênfase estava na homogeneização – para que todos chegassem ao mesmo ponto ou seguissem o mesmo caminho –, nessas vertentes escolanovistas o “para todos” foi substituído pelo interesse

no desenvolvimento e na expressão individuais. O trabalho escolar valioso era o de cada indivíduo, e não o do coletivo.

O escolanovismo representou uma primeira ruptura com a pedagogia normalizadora e homogeneizadora, ainda que sua concepção de diferença se apoiasse, na maioria das vezes, em distinções psicológicas e biológicas que essencializavam as infâncias e negavam a importância das condições sociais e culturais. Tampouco colocaram em discussão as categorias que produziam as diferenças, o que resultou em uma defesa do respeito às diferenças individuais sem questionar o *status quo*.

Outra ruptura, já mencionada na primeira seção deste texto, ocorreu a partir do pós-guerra, quando se demandou ao sistema educacional que fosse mais inclusivo e assumisse formas mais conviviais, próximas dos saberes populares e das demandas e necessidades locais. Isso levou a um deslocamento do ideal burocrático e abstrato de igualdade educativa (Hunter, 1998) em direção a um ideal de inclusão localizada, adaptada, organizada conforme o gosto do público. Destaco essa ideia de adaptação ao gosto do público porque ela permite evidenciar a cadeia de associações entre adaptação local, audiência, consumo de massas e a relação entre o público e os públicos consumidores, processo que se desenvolveu paralelamente ao longo do século XX.

A formação de uma audiência televisiva foi simultânea à democratização de muitas relações sociais e à inclusão de amplos setores anteriormente marginalizados na esfera pública e no consumo de massas (Meyrowitz, 1985). Embora as relações entre cidadania e consumo sejam complexas (García Canclini, 1995), é importante destacar a tensão entre, por um lado, a demanda pedagógica para que a sala de aula acolha diferentes histórias, experiências e saberes, o crescimento da lógica mercantil nas relações políticas e a ocupação do espaço público por essa lógica, e, por outro, o projeto de escolarização baseado em um ideal inclusivo e igualitário. Nessa tensão, os dois primeiros elementos acabaram se aliando e convergindo, enquanto o terceiro foi perdendo força progressivamente. Não é casual, portanto, que seja cada vez mais forte o apelo para que a escola adote formas não escolares – às vezes até familiares – e se adapte às demandas dos indivíduos e das comunidades.

Não se pode deixar de mencionar outras experiências ocorridas ao longo do século XX que afirmaram possibilidades alternativas para a educação. Nesse caso, não se tratava de dar espaço às diferenças individuais, mas de canalizar experiências comunitárias que reconheciam outras epistemologias e princípios educativos. Várias delas articularam-se a movimentos sociais de

grupos indígenas e quilombolas. É preciso destacar que, embora já existissem experiências educativas autônomas anteriores, foi principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990 que essas alternativas se consolidaram – em grande parte associadas a movimentos de democratização e ao contexto pós-ditaduras, que ampliaram a noção do direito à educação em novas direções (ver, entre outros, Fonseca; Barros, 2016; Paladino, 2015). Este será o foco da próxima seção.

AS BUSCAS POR OUTROS CAMINHOS EM TORNO DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA

Nas últimas décadas, afirmaram-se algumas outras buscas, tanto na política educacional quanto nas instituições escolares, que procuraram pensar uma igualdade não homogeneizadora, capaz de acolher a diferença e a alteridade. Isso trouxe aberturas políticas e teóricas para pensar outras articulações possíveis entre igualdade e diferenças.

Vários dos governos pós-neoliberais que surgiram na América Latina ensaiaram experiências mais igualitárias tanto no desenho das políticas quanto em sua concretização (McGuirk, 2015). Não é possível compreender essas políticas públicas à margem das histórias e lutas de organizações sociais, de gênero, culturais e étnicas em diferentes países, as quais impulsionaram uma agenda de direitos que ia além da inclusão econômica e reivindicava reconhecimento político, identitário e cultural. Nesse novo ciclo de política pública, a igualdade não homogeneizadora definiu-se como uma tarefa social, política e pedagógica de primeira importância, dando origem a diversas experiências de transformações curriculares e pedagógicas ricas e relevantes (ver, entre outros, Dussel, 2015; Plá, 2016).

A obrigação de incluir constituiu um impulso para pensar e experimentar novas propostas. Entre os avanços desses anos, podem ser destacados: a experimentação com novos formatos escolares; o aumento da participação social; a incorporação de novos saberes à escola, como os das epistemologias indígenas, no caso da Bolívia, do Equador e, mais recentemente, do México; a introdução da educação para a paz, dos direitos humanos e da educação sexual integral na Colômbia e na Argentina; a busca pela descolonização dos saberes no Brasil; e programas ou ações concretas que buscaram dar voz e visibilidade a posições ou atores até então marginalizados – por exemplo, por

meio de experiências que combinaram arte e inclusão, como as Orquestras Juvenis em diversos países do Cone Sul.

Ao mesmo tempo, é importante assinalar que continuou presente uma visão das diferenças a partir da perspectiva das carências e dos déficits – não apenas econômicos, mas também culturais e afetivos. Em um contexto de fortes desigualdades, a demanda por inclusão igualitária combinou-se ao assistencialismo e a uma exigência de maior cuidado em relação às infâncias e adolescências. Ainda que a escola tenha sido obrigada a somar-se a outras instituições que alimentam, distribuem roupas e garantem condições mínimas de bem-estar aos setores mais excluídos, é necessário questionar se esse assistencialismo não reproduz uma ideia das diferenças como desigualdades sem remédio. Cuidar dos pobres, dos desamparados, dos doentes, pode ser uma ação que condena os outros a permanecer eternamente nessa situação julgada inferior. Nisso pode-se perceber um eco da velha cultura escolar normalizadora, que condenava muitos grupos escolares a uma posição inferiorizada e estreita.

Há, contudo, políticas públicas, educadores e escolas que encontram outros espaços de ação nessas condições. Aponto alguns exemplos que pude observar nos últimos anos em instituições escolares. Existem escolas situadas em contextos de alta precariedade socioeconômica que não deixam de propor saberes que não se orientam pela empregabilidade, como oficinas de poesia, a fim de encontrar nessas poéticas outras possibilidades de expressão que afirmem a dignidade da vida e ampliem as experiências culturais. Há escolas em contextos de alta violência e conflitividade que organizam encontros entre as mães dos alunos e os policiais da região, buscando promover o diálogo e evitar a criminalização dos estudantes; nessas experiências há cuidado, responsabilidade e preocupação em garantir a vida, ao mesmo tempo em que se pretende gerar espaços de diálogo como forma de resolução de conflitos.

Há escolas em que os atos cívicos são plenos de conteúdo e emotividade, distantes da repetição mecânica do ritual, nas quais se reconhece a importância de participar e deixar-se comover por um acontecimento comum e significativo para todos os cidadãos – reafirmando, assim, um horizonte coletivo e não apenas comunitário ou de interesse imediato. Existem escolas em que os gestores permitem que os alunos organizem concursos para premiar seus professores, e esses mesmos alunos são capazes de conceder o prêmio de “professora ausente” à docente que mais faltou durante o ano, sinalizando, com esse gesto, a importância de sua desistência em ensiná-los; nesse tipo de reivindicação, legitimada por uma autoridade que os valoriza, abre-se a possibilidade de um vínculo mais relevante e próximo entre docentes e

estudantes. Há, ainda, escolas que promovem oficinas de cinema, fotografia, jornalismo, computação ou projetos tecnológicos, articulando propostas criativas que permitem traçar outras trajetórias e percursos distintos daqueles anunciados pela ideia de “destino irremediável da pobreza” ou pelo confinamento a uma identidade subordinada, apenas tolerada.

A razão pela qual algumas escolas se atrevem a ensaiar propostas e pedagogias mais abertas às diferenças é uma questão central que merece maior reflexão e investigação. Em minha experiência, isso se relaciona tanto com as trajetórias formativas do corpo docente quanto com a história da própria instituição – geralmente vinculada a demandas e experiências de organização comunitária. Talvez o fio que as conecta seja a preocupação e o interesse em fazer com que as escolas ofereçam uma experiência do comum mais igualitária, mais esperançosa. Sobre isso, quero me deter na próxima seção.

AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS

Como pode se consolidar a ideia de uma sala de aula aberta às diferenças? É preciso dizer que, na região latino-americana, o consenso em torno das políticas de inclusão não homogeneizadora já não é tão sólido quanto há alguns anos. Por um lado, há uma nova onda de governos conservadores que consideram que essas políticas são a causa de vários males atuais, como a violência social ou as expectativas desmedidas dos setores mais excluídos; nessa visão, a desigualdade é um fenômeno natural e a escola deveria retornar aos modelos do século XIX, nos quais ela se legitimava por meio do mérito e do desempenho escolar. Essa perspectiva ignora que o modelo meritocrático já não funciona como há algumas décadas, entre outras coisas porque há amplas evidências de que não existe uma relação causal entre o rendimento escolar e os êxitos sociais e econômicos (Viñao Frago, 2023).

Por outro lado, existem formas de classificação da população escolar – como indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados, “alunos-problema” – que continuam operando como mecanismos de cristalização e de alterização das diferenças. Esses mecanismos constituem formas de exclusão escolar muito significativas e continuam afetando a experiência de vida e as oportunidades futuras de muitas crianças. As respostas diante dos problemas pedagógicos decorrentes dos desafios de uma inclusão aberta às diferenças se limitam à esfera individual: busca-se novas estratégias de motivação, novos testes para detectar e classificar comportamentos, ou novas técnicas de segregação daqueles que emergem como “problemáticos”.

O peso da psicologia educacional, em uma de suas versões que essencializa tais processos, despolitizou e descontextualizou a questão da inclusão e da exclusão, concentrando-se nos desajustes individuais.

Nesse contexto, para que a sala de aula possa se abrir às diferenças de maneira democrática e produtiva, serão necessárias algumas mudanças de ênfase nas políticas e nas práticas pedagógicas. São mudanças que podem ser chamadas de filosóficas ou éticas, mas que têm consequências concretas na vida cotidiana das instituições educativas.

Um primeiro elemento dessa mudança está relacionado a pensar a escola a partir da produção do comum – de um comum que se opõe à primazia do individualismo. Uma autora francesa, Camille Louis (2023, p. 22), chama isso de um “comum não-como-Um” e defende uma ação pedagógica que articule as singularidades de cada criança dentro de um coletivo que construa um mundo compartilhado. Quando se privilegia o “como-Um”, abandona-se o “comum” necessário para a vida coletiva e para a consciência planetária. Em uma época de crescente individualismo e também de fragmentação das identidades coletivas – o que, em alguns casos, leva a visões supremacistas da própria identidade sobre a dos outros – e também em um momento em que a humanidade enfrenta desafios de grande magnitude, como as mudanças climáticas que ameaçam a continuidade das formas complexas de vida no planeta e a inteligência artificial dominada pelo interesse capitalista, sustentar a importância de um horizonte comum para a vida coletiva é fundamental.

Um segundo elemento consiste em desmontar o diferencialismo que essencializa as diferenças e as coloca nos outros, no “fora”. Ao contrário, reconhecer a diferença e a alteridade como constitutivas das identidades coletivas ou individuais – que são sempre incompletas, mutáveis, contraditórias – é um passo importante para desarticular as oposições rígidas e as confrontações com aquilo que se considera diferente.

Finalmente, é importante sustentar uma atitude ética e pedagógica em relação às diferenças; não a partir de uma obsessão pela alteridade, mas da responsabilidade pelo outro, como já assinalou Carlos Skliar (2008). Essa ideia de responsabilidade se associa aos dois elementos anteriores: implica abandonar a pergunta sobre como será ou desejará ser o outro – um outro que aparentemente já está definido de antemão, antes do encontro coletivo – para colocar no centro da pedagogia e do trabalho em sala de aula a preocupação com a vida em comum. Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que a comunidade nunca é idílica nem harmoniosa. Como diz Skliar (2008, p. 15):

“O que acontece entre nós” na inclusão não pode ser simplesmente analisado em termos de uma calma fictícia, de uma harmonia sem embates, de uma empatia imediata e da solução de todos os conflitos passados e futuros. Bem distante disso, a ideia de estar juntos, que a inclusão pressupõe, deve sempre pressupor afeição.

A vida em comum – a vida com os outros, dentro e fora da sala de aula – implica afetar e ser afetado; envolve possibilidades e aventuras, mas também tensões e conflitos. Contudo, a cultura é esse entrecruzamento de experiências, aventuras e fantasmas que a tornam rica, densa e viva. A sala de aula, como espaço aberto às diferenças, pode oferecer uma experiência de cultura e de vida em comum que nos estimule a nos deixar afetar pelos outros, a assumir responsabilidade pela nossa vida coletiva e pelo nosso planeta, e que nos permita valorizar o que cada um tem a oferecer nessa aventura compartilhada.

REFERÊNCIAS

CASTAGNET-LARS, V. L’effervescence pédagogique dans les collèges parisiens au XVI^e siècle. **Les Cahiers de Framespa**, [s. l.], n. 28, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/framespa/4788>. Acesso em: 8 set. 2025.

CONNOLLY, W. **Identity\Difference**. *Democratic Negotiations of Political Paradox*. London: Cornell University Press, 1991.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 33, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBm-FCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2025.

DUSSEL, I. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 34, n. 122, p. 305-335, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vxWqfbZ7TX-49JR4JXG8Nybp/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 8 set. 2025.

DUSSEL, I. Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación. **Revista Nueva Sociedad**, [s. l.], n. 258, p. 65-76, jul./ago. 2015. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/dividas-e-desafios-de-uma-nova-agenda-em-educaco/>. Acesso em: 8 set. 2025.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **La invención del aula**. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Editorial Santillana, 2000.

FEIJÓO, M. C. **Equidad social y educación en los años 90**. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2003.

FONSECA, V.; BARROS, S. A. P. (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016.

GARCÍA CANCLINI, N. **Ciudadanos y consumidores**. México: Grijalbo, 1995.

HALE, C. Rethinking Indigenous Politics in the Era of the “Indio Permitido”. **NACLA Report on the Americas**, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 16-21, 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10714839.2004.11724509>. Acesso em: 17 out. 2025.

HUNTER, I. **Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica**. Barcelona: Ediciones Pomares, 1998.

LOUIS, C. **La conspiración de lxs niñxs**. Buenos Aires: Cactus Occursus, 2023.

McGUIRK, J. **Ciudades radicales**. Un viaje a la nueva arquitectura latinoamericana. Madrid: Turner Libros, 2015.

MEYROWITZ, J. **No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

PALADINO, M. Las complejas tramas de la educación escolar indígena en Brasil: discursos de interculturalidad y apropiaciones indígenas de las escuelas. **Relaciones**, [s. l.], n. 141, p. 47-73, 2015. Disponível em: <https://revistarelaciones.colmich.edu.mx/index.php/relaciones/article/view/90/119>. Acesso em: 8 set. 2025.

PLÁ, S. Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. **Revista Colombiana de Educación**, [s. l.], n. 71, p. 53-77, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a03.pdf>. Acesso em: 8 set. 2025.

POPKEWITZ, T. S. **A Political Sociology of Educational Reform**. New York: Teachers' College Press, 1991.

PUIGGRÓS, A. **Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)**. Buenos Aires: Galerna, 1990.

RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante**. Barcelona: Laertes, 2003.

SKLIAR, C. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. **Orientación y Sociedad**, [s. l.], n. 8, p. 1-18, 2008. Disponível em: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf. Acesso em: 8 set. 2025.

VIÑAO FRAGO, A. **Meritocracia, igualdad, educación**. Por una vuelta a la historia social de la educación. Murcia: Diego Marín, 2023.

A hospitalidade incondicional como a concebemos nas escolas para todos

Maria Teresa Eglér Mantoan

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED/UNICAMP), Brasil. tmantoan@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Educar para uma sociedade inclusiva, democrática e consoante com os propósitos que asseguram às novas gerações uma participação decisiva nessa direção é o tema sobre o qual me disponho a tratar neste texto. A pergunta crucial que tenho é: onde estamos e para onde vamos diante desse desafio? Que caminhos temos percorrido para alcançar o pretendido?

Minha trajetória de professora, entremeada de muitas contradições, conflitos, estudos e propostas, tomo-a como parâmetro para analisar os percursos por onde a inclusão escolar tem caminhado. Estudos que realizei sobre a educação de estudantes com deficiência no exterior, nos anos 1970, somados aos de mestrado e de doutorado em Educação sobre o desenvolvimento da inteligência de estudantes com deficiência intelectual, foram decisivos para a criação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

Nesse laboratório, orientei e oriento inúmeros alunos dos cursos de mestrado e de doutorado, sendo a maioria das pesquisas sobre a educação inclusiva nas escolas brasileiras. Em artigos, livros, apresentações públicas e formações de professores, tenho expressado, fielmente, as ideias e propostas a respeito de uma escola para todos, que aqui pretendo apresentar.

Escrever renova meu compromisso de estar sempre pronta a reconhecer o nível de desenvolvimento alcançado pela educação inclusiva nos mais variados sistemas de ensino, especialmente no Brasil, revisitando-a e colaborando, mais uma vez, no sentido de que a escola caminhe e alcance o que a inclusão escolar nos propõe em suas concepções e práticas. A afirmação de que “a escola é para todos” parece óbvia. Mas ainda não chegamos lá. Onde estamos? Para onde vamos?

Dito isso, podemos começar!

2 A HOSPITALIDADE E A DIFERENÇA

Enunciar que é dever da escola hospedar toda uma nova geração de cidadãos parece-me redundante e, mesmo, desnecessário, não fora o que realmente temos presenciado, com frequência, na história da educação.

Constata-se a persistência das escolas em selecionar alunos, por meio de padrões previamente instituídos, desde os primeiros anos de escolarização. Tais padrões são descritos pelos que têm o poder de defini-los e vão propiciando a criação de ambientes “ditos” especializados, à parte, próprios para abrigar aqueles que, desde o nascimento, são pretendentes à vaga dos excluídos.

Por motivos os mais variados, identifico, ainda, o quanto a educação busca maneiras de segregar alguns estudantes, distorcendo o sentido da escola. Essa maneira implacável de organização dos sistemas de ensino, presente na estrutura educacional de muitos países, está ancorada na forma habitual de se definir o outro; de considerar incomum, inusitado, especial, excepcional aquele que foge a um perfil imposto, seja pela ciência, seja pela influência desta ou daquela fonte padronizadora, que persiste em separar, selecionar, nivelar, graduar as capacidades de alguns diante de outros. E tudo isso revestido ora de uma capa de benemerência, ora de outras razões que extrapolam argumentos de toda sorte, utilizados conforme os ganhos que a segregação produz.

O direito de ser, sendo diferente, na escola, ou, melhor dizendo, a inclusão de todos os estudantes em escolas comuns, além de se chocar com a cultura assistencialista/terapêutica da chamada Educação Especial, enfrenta também o conservadorismo e o utilitarismo das políticas públicas de educação.

Essa modalidade de ensino, presente na maioria dos sistemas educacionais nacionais, foi criada sob influência do Modelo Médico de deficiência, que buscava avaliar, rotular, classificar e encaminhar os estudantes a espaços escolares segregados, com base em métricas de capacidade e de produtividade. Dentro dessa lógica, os estudantes eram categorizados com base nos mais distintos atributos extrínsecos.

Com base nesse modelo, a Educação Especial teve a função de estabelecer mecanismos para justificar a segregação desses estudantes em escolas e em salas especiais, geralmente estruturadas por “tipos de deficiência”. A modalidade surgiu como uma estratégia institucional para manter intactas as práticas tradicionais de uma escola que preza pela normalização e pelo controle da aprendizagem e cuja finalidade é formar cidadãos produtivos e dóceis, capazes de atuar como engrenagens das sociedades capitalistas.

Frente a essa realidade, nos últimos tempos, organismos internacionais, como o Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CRPD, na sigla em inglês), que acompanha e monitora a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (ONU, 2006), têm reagido por meio da produção de documentos em favor de uma educação para todos, com base no Modelo Social da deficiência. Esse modelo, ao contrário do Modelo Médico,

entende a deficiência como resultado da interação entre a pessoa com deficiência e as condições adversas, ou barreiras, que ela enfrenta no meio social.

Muitos países têm procurado seguir esses caminhos inclusivos para a educação das novas gerações. No mais, encontros, estudos, pesquisas e legislações progressistas que coíbem injustiças têm mobilizado educadores, estudantes, gestores dos sistemas de ensino, operadores do direito, famílias e movimentos sociais em torno da defesa da inclusão escolar.

No entanto, os obstáculos se multiplicam, pois se continua buscando em firulas, em detalhes, as condições que definem quem são os alunos que têm e os que não têm condições de permanecer e de participar da corrente principal de nossa educação. Motivos os mais diversos têm relativizado o direito de todos à educação nos ambientes escolares comuns a todos, que serão tratados no decorrer deste estudo.

Diante desse quadro situacional, temos de nos manter na defesa do óbvio. Os desgastes são grandes, porém não o suficiente para desistirmos de nossos objetivos, dos meios legais e de toda a fundamentação teórico-filosófica que nos sustentam em favor da inclusão. E aqui compartilho uma experiência que vivi em 2018, quando fui convidada a proferir a aula inaugural da instalação de um curso de mestrado profissional em Educação da FE/UNICAMP. Como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida faculdade, resolvi que deveria insistir sobre o assunto que me é habitual em minhas aulas, cursos e publicações, desde 1996: a inclusão escolar. Decidi, contudo, que iria abordá-lo ainda mais radicalmente, pois aquela era uma oportunidade de dialogar com professores e professoras atuantes nas nossas escolas, que já conheciam o meu ideário há décadas, em livros, artigos e pesquisas. Era chegado o momento de me pronunciar, mais uma vez, acerca do tema, mas a partir de uma justificativa inédita e abrangente: o sentido da hospitalidade como a base de entendimento de uma escola para todos.

A ocasião me fez buscar esse sentido em vários autores. Propiciou-me rever o conceito em várias fontes, das quais a que mais me satisfez foi a definição de Jacques Derrida, no livro *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade*. Replicando a força e a extensão com que esse autor a utiliza em seus escritos, a hospitalidade “se dá ao outro antes que o outro se identifique, antes mesmo que ele seja (posto ou suposto como tal) um sujeito de direito” (Derrida; Dufourmantelle, 2003, p. 27).

Sou conhecida pela defesa intransigente do direito de todos à educação e penso que a chamada que fiz do tema, com base na hospitalidade absoluta, foi e tem sido decisiva para exprimir o que quero dizer sobre essa acolhida dos alunos na escola, que ultrapassa questões jurídicas, mas que

se apega a elas, para se manter ainda mais forte. De fato, encontrei na ideia de hospitalidade de Derrida (Derrida; Dufourmantelle, 2003) a concepção que consegue cobrir o sentido da inclusão escolar por completo. Associada à ideia de hospitalidade absoluta – sem qualquer outra adjetivação que não a que se refere ao seu caráter absoluto, inquestionável –, a inclusão escolar se elucida plenamente.

A defesa de uma escola hospitaleira, a partir da concepção pontual de Derrida (Derrida; Dufourmantelle, 2003), precisa ainda ser muito bem explicitada para que não perca a coesão e a coerência de seu sentido e se transforme em mais um modismo educacional. Vejo o sentido da hospitalidade absoluta como consequente de um entendimento básico do que compete à escola na educação das gerações: ser responsável por ensinar indistintamente a todos os que nela chegam, preparando-os para a vida pública, para o mundo em que vivem e no qual almejam viver uma vida melhor. Em suma, escolhi a concepção de hospitalidade porque, com ela, consegui elucidar o que entendo como inclusão escolar, ou seja, uma questão de recepção incondicional aos alunos como a marca, o propósito primeiro das escolas – uma divisa que vale para todos, em todos os níveis de escolaridade.

De fato, hospedar os alunos nas salas de aula é nosso dever de ofício. Ser professor começa com a recepção de todos os estudantes em nossas turmas, tais como eles são, sem rótulos, sem predefini-los ou redefini-los, por este ou aquele atributo, qualificação ou laudos, por exemplo. Nós, professores e gestores educacionais, estamos lá para hospedá-los e respeitá-los em suas intenções, curiosidades, pontos de vista, experiências de vida. E para deixá-los dizer o que já sabem e o que querem saber mais, expor o que pensam, do jeito que conseguem dizer de suas vivências e curiosidades, buscar soluções. Somos pesquisadores natos. Exploramos o mundo e não temos o direito de impedir que alguém o faça, especialmente nos ambientes educacionais e desde seus primeiros tempos.

O direito à hospitalidade absoluta nas escolas também traz à tona as falsas categorias que inventamos para confinar pessoas em identidades fixadas e estabelecidas em razão de um ou de vários atributos, firmados por meio de comparações e deliberadamente escolhidos. Ah, o aluno ideal!

Ainda bem que as peculiaridades conhecidas e criadas não dão conta do que o humano é por inteiro, em sua singularidade. Somos seres unívocos, mesmo dentro de um mesmo grupo identitário no qual queiram ou queiramos nos alojar. Quando alguém se dispõe a denominar, a apelidar alguém, tal como se faz com tanta naturalidade nas escolas, sob a égide da cientificidade, dos conceitos oriundos das disciplinas acadêmicas, de fontes fixadoras de rótulos, há que se ter muito cuidado.

Para dizer quem é o outro, se ele é ou não capaz de se desincumbir de uma tarefa, descrever suas diferentes maneiras de ser diante de um tipo de colega dito ideal, por exemplo, precisamos, antes de tudo, reconhecer nossa incapacidade/impossibilidade de fazê-lo! E mais, desconfiar de nossa pretensão descabida de conceituá-lo, agrupá-lo, a partir de representações que possamos ter como parâmetro para tal fim.

Assim como a hospitalidade absoluta, a diferença é, portanto, o entendimento que está na base da compreensão de uma escola para todos. Com base nos estudos da filosofia da diferença de Gilles Deleuze (2021), tentarei evidenciar a questão de fundo da inclusão escolar – a diferença em si de cada um de nós, como pessoas. Não somos seres contidos em grupos, em identidades estáveis, externas, quantificáveis. Somos seres do devir, como nos ensinou Deleuze (2021). Baseamo-nos nas pautas deleuzianas para apresentar nosso entendimento de inclusão escolar e, nesse particular, somos bem poucos, uma vez que ela tem sido explicada e defendida em larga escala na perspectiva dos movimentos identitários, em que as diferenças são definidas por meio da afirmação da diversidade humana.

Diversidade tem a ver com o diverso, ou seja, com diferenças externas das pessoas, passíveis de serem mensuradas, ordenadas, agrupadas segundo atributos extrínsecos. Esse conceito é a base da normalização, em que uma identidade é tomada como a “normal”, aquela dotada de características desejáveis. Dessa forma, constitui-se “a” identidade, e não “uma” identidade, dentre muitas. Quando trazida para o campo educacional, a diversidade tem sido adotada como parâmetro para definir a identidade do aluno ideal e, por consequência, selecionar aqueles que se desviam da norma.

As práticas de categorização associadas às pessoas com deficiência, por exemplo, atuam como dispositivos de fixação de identidades, determinando, por si mesmas, o que distingue um aluno com deficiência de seus colegas sem deficiência. Ainda não ficou evidente, na maioria dos estudos sobre inclusão escolar, realizados em grande parte do mundo, que a educação inclusiva não advém e nem se assenta no reconhecimento e na celebração da identidade. As políticas públicas dos países que se congregaram em torno da educação inclusiva, por sua vez, têm caminhado em diferentes direções, e é perceptível a tendência de soluções e de inovações de fundo identitário, ou seja, baseadas na diversidade.

Para Deleuze (2021), escapamos a todo conceito que detém a nossa capacidade de nos transformar, multiplicar, retornar um outro, incapaz de ser contido em quaisquer representações. Na origem da filosofia, já se buscava quem é o ser, como se representa. O autor critica a representação e nos traz

a diferença “em si mesma”. Somos seres singulares, que não se repetem, que não se esgotam em diferenças externamente definidas, por nós próprios ou por outrem. Estamos em constante devir, retornando sempre diferentes, pela capacidade produtiva da multiplicidade. O conceito de diferença, para esse autor é, pois, especulativo, está além do cognoscível, na medida em que a diferença “em si” de cada um de nós não pode ser conhecida, representada, mas apenas pensada. Para o autor, a diferença opõe-se à identidade. A identidade se refere a algo que é igual a si mesmo, e a diferença a algo que não é igual a outra coisa.

Assim sendo, não nos reduzimos à identidade, já que a multiplicidade, essa forma de a diferença devir, se dissemina, se expande e nos diferencia ao longo da vida. A identidade, contudo, é fixada. Ela tem a ver com o idêntico, com o que reafirma o existente, e não com o novo. Em poucas palavras, somos seres do devir, não nos retratamos no outro. Nossa singularidade e capacidade de devir não nos fazem ser capturados pelo outro, no sentido de sermos reconhecidos, aprisionados por este outro, conforme atributos que nos são externos, tais como as diferenças que denotamos e que podem ser comparadas, definidas, atribuídas de fora, por mensurações, níveis, instrumentos que atestam em escalas de desenvolvimento, quocientes intelectuais, dados externos, como estamos habituados a fazer.

A educação inclusiva é tributária da vanguarda do entendimento de dois conceitos revolucionários – hospitalidade absoluta e diferença em si mesma. E esses conceitos têm sido desconhecidos ou sistematicamente distorcidos pelos que, infelizmente, constituem um grande número de defensores de uma falsa compreensão da inclusão. Tal defesa continua fundamentada por entendimentos da diferença dos alunos que mais garantem a velha fórmula da comparação, da “diferença entre” – os “deficientes”, os “normais”, os doentes, os sadios, os capazes, os incapazes, os inteligentes e os que não aprendem – e tantas outras denominações que se cruzam nas escolas e fora delas. O processo formatado, fechado e conduzido para perpetuar uma dada idealização de aluno estipula e destina lugares, tempos, valores, modos de ser para aquele que ingressa na escola, chegando mesmo a propor soluções para alguns casos que são o retorno a escolas especiais.

Apesar do tempo em que nos dedicamos e nos esforçamos para reafirmar que a diferença, na concepção deleuziana, é a questão de fundo da inclusão, somos, ainda, combatidos e cercados de defensores da inclusão dita “parcial” ou “responsável”, dentre outras denominações esdrúxulas, cujas intenções não dispensam questionamentos. Esse combate sistemático e prolongado seria devido à falta de entendimento do que é a questão de fundo da inclusão – a diferença, conforme explicitiei anteriormente? Ou as pessoas entenderam tão

bem, a ponto de considerá-la perigosa investida a seus interesses pessoais, políticos, pecuniários?

Para manter privilégios e vantagens advindos da exclusão, seus defensores difundem uma visão negativista da inclusão, por meio de adjetivações ardilosas, como “radical” ou “inconsequente”, e apresentam propostas, no mínimo, indecorosas e suspeitas. São aqueles que se promovem, lucram com uma panaceia de tratamentos, cursos, formações, serviços que envolvem familiares e professores. Procedimentos que se acumulam e que desconhecem o espaço da escola como aquele em que não cabem tais dispositivos e estratégias.

3 TODOS OS ESTUDANTES SÃO BEM-VINDOS À ESCOLA!

Para mudar os rumos da educação, o primeiro passo é dar boas-vindas a todos os estudantes que chegam à escola. Todos somos diferentes, mas numa coisa, iguais: no direito de frequentar um mesmo ambiente escolar, com os pares de nossa geração.

Cabe à escola acolher os estudantes e fazer deles membros da comunidade em que vivem, reconhecendo-os como sujeitos de direito. Felizes os que habitam países como o Brasil, onde a legislação garante a escolaridade obrigatória dos quatro aos dezessete anos, a ser efetivada nas turmas comuns do ensino regular. Trata-se de um benefício sem precedentes, oferecido às novas gerações.

Para que essa vantagem seja a concretização de um primeiro ato de reconhecimento da cidadania, a condição é receber os que adentram nossas salas de aula tais quais eles são. E isso tem de começar, repito, pela negação de tudo o mais que se possa exigir para identificá-los, além do próprio nome, idade, filiação, endereço. A matrícula escolar é garantida apenas pela apresentação da certidão de nascimento. Isso basta para concretizar a afirmação da cidadania que lhes é inerente, desde o nascimento. Nada mais do que esse documento. Laudos médicos, psicológicos, sociais não podem constar das exigências de ingresso no mundo educacional de nossos estudantes.

As salas de aulas devem estar sempre abertas aos que aspiram adentrá-las, para viver e marcar nelas seus espaços, suas presenças, segundo a diferença de cada um. Para mudar os rumos da educação, esse primeiro passo, na minha convicção, é básico e crucial a todos os aspirantes à vida pública, aos que a buscam para aprender a ser e a viver como cidadãos e aos que pretendem realizar a virada da inclusão.

Muitos veem a defesa intransigente da hospitalidade absoluta como uma temida bandeira educacional. Eu a vejo como a consequência de um entendimento básico do que compete à escola na educação das gerações. A recepção incondicional dos alunos, insisto, é, pois, a marca, o propósito primeiro das escolas.

Porém, antes de tratar da construção de uma escola inclusiva, é preciso reconhecer e refletir sobre os entraves e as ciladas que a educação tem enfrentado, especialmente no que diz respeito às diferenciações que são definidas e organizadas para estudantes específicos, com base em seus atributos externos.

4 A HOSPITALIDADE DISFARÇADA: O ESPECIAL “NA” EDUCAÇÃO

O acesso à escola representa uma etapa fundamental na garantia do direito à educação para os estudantes com deficiência. Contudo, isso não é suficiente quando a permanência do estudante em seu lugar de direito não é garantida. Estar na escola, mas sob o risco de ser excluído a qualquer momento, seja da turma ou de sua caminhada escolar, é uma violação da dignidade humana que não pode ser ignorada. Tal risco decorre do apego de nossas escolas a determinados parâmetros normativos: critérios de competência, perfis, tipos e níveis de desempenho e outras formas pelas quais circulam a modelagem e a discriminação de certos alunos.

Esses padrões decorrem de políticas educacionais que priorizam projetos de ensino e avaliações standardizados, aos quais nossos alunos e professores são submetidos; que estimulam o ranqueamento das escolas por meio de índices de aprovação e premiam as que obtêm os melhores resultados. Nesse contexto, regido por uma lógica meritocrática e empresarial, os estudantes que não correspondem ao padrão desejado não são, de certo, bem-vindos.

É notório o que estamos passando no momento, no ensino público e particular, com a invasão das empresas de educação e seus pacotes de ensino, com ênfase na aprendizagem dos alunos com vistas a melhorar as notas dos países nas avaliações internacionais, o que faz a condução do processo educacional transformar o diretor em gestor, o professor em instrutor, o aluno em consumidor e a aprendizagem em mercadoria.

As avaliações escolares, externas e internas, buscam médias (ou mediocridades) que desconsideram as singularidades dos estudantes, convalidando índices de desenvolvimento pessoal e institucional que passam por cima da dignidade e da dedicação de alunos e professores. Tais avaliações

desconsideram o empenho dos que se propõem a avançar no conhecimento para além do que se estabelece como objetivo na escola, partindo de capacidades e de interesses outros, que precisam ser reconhecidos.

Se a escola exclui, comparando, desconsiderando a diferença em si de cada estudante e estabelecendo padrões de sucesso e de fracasso, estar nela é temeroso, instável para alguns alunos. Todos esses entraves e muitos outros têm sido resolvidos, na maioria das vezes, imputando ao próprio aluno – à sua condição social, cultural, à sua deficiência – a dificuldade de sua permanência na escola.

Em escolas em que o ensino é ministrado por meio de projetos encaixotados em livros, programas computacionais, material pronto e acabado a ser repassado pelos professores, fica mais fácil imputar aos alunos a incapacidade de se interessarem e de se dedicarem aos conteúdos escolares. Afinal, o material de ensino é elaborado por profissionais, que pertencem a quadros de empresas que, para atingir seus interesses, excedem e distorcem o verdadeiro papel das escolas e do ofício do professor. Os fins a que se destinam esses materiais didáticos são bem direcionados pelos que estão cientes dos objetivos que pretendem alcançar com suas propostas para gerações mais novas. As escolas têm servido de incubadoras de trabalhos preestabelecidos pelo mercado, fazendo delas postos avançados e expandidos de formação de pessoal. Há que se mencionar, ainda, o papel da Educação Especial no manejo dos alunos “desviantes”, ou seja, daqueles que podem perturbar o desenvolvimento dessa organização educacional normalizada e normalizante.

Para compreender melhor esse estado de coisas, tomemos como exemplo o Brasil. Depois de anos de lutas pela garantia da inclusão escolar – que remontam aos anos finais do século passado, passando pela ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), à qual o Brasil conferiu *status* constitucional (Brasil, 2009), pelas orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), que superou o modelo segregacionista de educação, e pela promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) –, podemos afirmar que o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola são questões fechadas.

Contudo, há fragilidades e contradições. Frequentemente, percebemos o desconhecimento tanto da PNEEPEI, política pública que instituiu a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), quanto de outros documentos básicos que a orientam, como leis, pareceres, resoluções e notas técnicas expedidas pelo Ministério da Educação. A referida política inovou ao reorientar a finalidade da Educação Especial, que deixou de ser modalidade substitutiva à escolarização na escola comum e passou a oferecer

recursos, serviços e estratégias de acessibilidade, a fim de efetivar o direito à educação considerando a participação plena do estudante com deficiência nas atividades do currículo comum. Para isso, foi criado um serviço específico de identificação das barreiras que o estudante enfrenta no ambiente escolar, denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE). O professor que atua no AEE produz materiais, organiza e disponibiliza recursos de acessibilidade, articula-se com os professores do ensino comum e estabelece interlocução intersetorial, a fim de eliminar as barreiras identificadas.

Mesmo com essa reorientação, na maioria dos casos, a gestão dessa modalidade, por parte dos sistemas de ensino, bem como os estudos acadêmicos produzidos nesse campo de conhecimento, ainda se baseiam em padrões identitários e normalizadores, reproduzindo práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes. Para que a permanência de alguns alunos na escola seja, no mínimo, suportável, buscam-se formas sutis de excluí-los, disfarçadas de cuidado e de diferenciações que reafirmam a lógica de padrão normativo de estudante. Para esse público, currículos flexibilizados e atividades adaptadas são estratégias para que sua permanência na sala de aula seja possível. E, na maior parte das vezes, esses estudantes são assessorados, tutorados por profissionais de apoio ou por professores auxiliares. Tais medidas, inclusive, podem ser observadas nos sistemas de ensino de diversos outros países.

Inclusão quer dizer estar *com* os demais, e não à parte do grupo, embora num mesmo ambiente de vida. Porém, estar fisicamente ao lado, à frente, atrás dos colegas, mas não estar *com* todos eles, participando dos estudos, realizando as mesmas tarefas disponibilizadas pelo professor é o que mais acontece em salas de aula ditas inclusivas. Por tudo isso, a permanência e a participação de todos os estudantes com deficiência nas turmas de ensino comum ainda são muito incipientes e estão longe de refletir o que, de fato, significa um contexto escolar inclusivo.

Há uma ignorância perversa nos que adotam certos derivativos para o ensino de estudantes com deficiência, nas turmas regulares. Percebo uma invasão propositadamente planejada e mantida por uma legião de profissionais que adentram as escolas, como psicopedagogos, psicólogos, médicos, entre outros, sob a falsa justificativa de que professores e gestores escolares não possuem conhecimentos para atuar com alguns alunos atendidos pela Educação Especial. Defino a adoção desses derivativos ditos educacionais e seus promotores como o especial “na” educação.

A Educação Especial, como modalidade de ensino, tem sido um grande obstáculo à compreensão e às transformações das escolas, para que sejam, de fato, inclusivas. Todo o aparato dessa modalidade e seus especialistas (desculpando-me

pela redundância!) são um entrave à educação inclusiva. E muito mais, são entraves também às transformações necessárias para que a escola comum se torne apta a desenvolver um ensino para todos, banindo o especial “na” educação.

Frente ao movimento em defesa da educação inclusiva e, consequentemente, da matrícula na escola comum, a Educação Especial passou a se configurar como uma saída para os que buscam dar continuidade ao velho paradigma e garantir o *status*, a posição de prestígio da velha Educação Especial e de seu *staff*. Permanece, portanto, sua atuação substitutiva do ensino comum, antes restrita às escolas e às classes especiais, agora dentro da própria sala de aula comum.

No Brasil, por exemplo, a maioria das redes de ensino manteve os antigos professores da Educação Especial, colocando-os para apoiar os professores de sala comum na elaboração de planos de ensino adaptados e para realizar reforço escolar. Esses professores remanescentes e os novos contratados têm ignorado propositadamente e/ou executado de modo equivocado o que está previsto na política educacional brasileira.

Muitos pesquisadores, professores, formadores de professores, responsáveis por instituições especializadas e outros associados à Educação Especial persistem em defender o caráter substitutivo dessa modalidade, atuando de forma insidiosa, fazendo uso de toda sorte de argumentos falaciosos, de subterfúgios para convencer a comunidade escolar das vantagens de uma educação excludente, ou parcialmente inclusiva. Prometem garantir o especial “na” educação, sugerindo expedientes de todo tipo, destilados de teorias psicológicas e até mesmo pedagógicas, como novos métodos de ensino, planos de aula específicos, acompanhantes e outros penduricalhos que se espalham pelas salas de aula para atender exclusivamente os alunos “da inclusão”.

Os cursos de especialização e congêneres para a formação de professores que atuam nessa modalidade, por sua vez, espalharam-se pelo país, distanciando-se dos rumos traçados pela PNEPEI, nos primeiros tempos de sua instalação. Sem a resistência de professores bem formados para exercer a educação inclusiva nas escolas, as redes de ensino pública e privada cuidam para que as velhas práticas assistencialistas e excludentes da Educação Especial não sejam abaladas pela inclusão.

Outra estratégia, esta mais recente, renomeia a modalidade como “Educação Especial Inclusiva”, numa tentativa de qualificá-la como aquela que promove a inclusão. Trata-se de um engodo, pois inclusiva é a educação escolar, e não a modalidade. Quando a política pública brasileira estabeleceu uma Educação Especial “na perspectiva da Educação Inclusiva”, teve a intenção de transformá-la à luz de uma concepção de escola para todos, de forma a promover, por

meio de recursos e de serviços de acessibilidade, a educação inclusiva. A dita “Educação Especial Inclusiva” é, portanto, mais uma manobra dos que não se conformam com a perda de poder pela supressão dos ambientes escolares ditos especiais e pela reorientação de sua atuação dentro da escola comum.

Ocorre que a educação inclusiva tem uma base teórico-filosófica, já aventada anteriormente, que, por coerência, não aceita meias medidas e distorções e muito menos um histórico de práticas e saberes enraizados na diferenciação e na consequente discriminação de um público, em suas salas de aula. O paradigma educacional inclusivo só subsiste e tem sentido a partir da queda de toda diferenciação externa, de toda consideração da diversidade, das identidades definidas por atributos externos dos estudantes, das pessoas.

Fiz questão de tecer esses comentários sobre a resistência camuflada da Educação Especial de se redefinir para se adequar à perspectiva da educação inclusiva, pois considero importante alertar sobre as estratégias que buscam perpetuar a exclusão, dentro e fora das escolas comuns. De nada vale ajustar ou mudar completamente o nome da modalidade, pois sua lógica é o que deve ser absolutamente superado.

A justaposição dissimulada e contraditória da Educação Especial ao ensino comum, com todos os seus velhos aparatos, não implica transformação. O novo, como é o caso da inclusão, exige o fim do paradigma anterior, ou seja, não aceita a existência de qualquer resquício que possa desviá-lo do rumo a ser inaugurado. Não vejo razão para que a inclusão escolar esteja ainda apegada a uma modalidade tradicionalmente excludente, especializada em um público diferenciado. Por isso, entendo a inclusão como o especial “da” educação; como uma reapresentação do verdadeiro sentido da escola.

E os outros países, que se dizem adeptos da inclusão escolar? Teriam percebido essa mesma incoerência? Ou sustentam o entendimento de que a inclusão escolar tem base nas diferenciações, nos ideais identitários? A inclusão exige mais. Temos de estar atentos no que pode significar a força do especial “na” educação, na garantia de uma escola hospitaleira.

5 ENSINAR E APRENDER NA HOSPITALIDADE: O ESPECIAL “DA” EDUCAÇÃO

Feita a juntada de constatações e percepções que constam do tópico anterior, em que discuto a permanência de todos na escola e os entraves à educação inclusiva, chegamos ao especial “da” educação. Tratarei, de agora

em diante, das transformações necessárias nas práticas de ensino e na concepção de aprendizagem, numa perspectiva inclusiva.

Ensinar e aprender são atos que não implicam uma inteligência maior de uma das partes da relação educativa. Essa máxima é de um educador do século XIX, Joseph Jacotot, desconhecido das escolas e cujas proposições educacionais nos foram trazidas por Jacques Rancière (2002) em seu livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*.

Apreendi dessas lições revolucionárias que, não havendo uma hierarquia intelectual entre o professor e o aluno, o fundamental, nos atos de ensinar e de aprender, é a reciprocidade, a relação respeitosa entre as partes envolvidas, no âmbito da construção do conhecimento e das experiências vividas na cena educacional. Isso não significa negar a autoridade do professor, mas, ao contrário, fortalecê-la e ampliá-la, no sentido de não ser exercida para sancionar, para estabelecer só o que é correto, o que é esperado.

5.1 Sobre o ensinar

Na minha concepção e experiência, ensinamos quando disponibilizamos o que sabemos, seja em uma resposta, em uma exposição de conteúdos, em uma opinião, em um exemplo... E, para não distorcer e mesmo negar o modo pelo qual se desenham os caminhos do conhecimento em um ato educativo, aqui, novamente, o acolhimento incondicional às respostas do aluno, às suas escolhas, aos traçados pelos quais se dispõe a percorrer as trilhas do desconhecido para chegar ao que procura é condição *sine qua non*. A garantia da plena participação do aluno no aprender, no conhecer, seja pesquisando, explorando assuntos os mais diversos, contemplando o desconhecido, ouvindo e dizendo, tentando chegar ao que quer saber, inventando soluções, não pode ser atravessada pelo poder do certo e do errado, próprios do autoritarismo magistral.

A origem do termo ensinar é *insignare*, que remete a signo, sinal. Ao ensinar, o professor disponibiliza ao aluno um signo, um sinal, como nos ensinou Deleuze (2021). Eis o sentido do ensinar na perspectiva da inclusão aqui defendida. Não somente um professor pode nos prover de signos. Isso pode ocorrer por meio de livros, filmes, obras de arte, diálogos, lembranças, palavras soltas ou entrelaçadas numa prosa, um objeto, cartas, fotos, acontecimentos fortuitos, grandes ou pequenos momentos de nossa vida, revisitados em um instante, uma cor, um sabor, um odor, uma melodia, um gesto...

O signo é, pois, um elo de comunicação entre o aluno e o professor, entre seres e objetos, e situações outras envolvidas nos atos de conhecimento.

O signo, contudo, só é signo quando afeta, provoca, desestabiliza e atrai alguém. Tudo depende dessa *afetação* (Deleuze, 2021). Em situações inóspitas, a apreensão do signo também ocorre, mas carregada de suspeição e da supressão da liberdade de seguir o caminho a que um signo pode levar.

Como bom hospedeiro, o professor inclusivo não tem prescrições, nem as melhores rotas que precisam ser seguidas, aprendidas, reproduzidas para que o aluno, ao peregrinar nas vias do conhecimento, chegue ao destino pretendido. Para o professor e para o aluno que se envolvem na busca e na criação de caminhos que levam a um conhecimento possível, nada está pronto de início. O professor acompanha, penetra nos atalhos, nas derivações, considera os traçados feitos pelo aluno na sua caminhada. As buscas e as decisões desse aluno, portanto, não dispensam o professor quando este atua na perspectiva inclusiva.

Ocorre, infelizmente, de muitas vezes nos depararmos com um professor explicador, cujo ensino desconsidera a bagagem do aluno, tirando dele a oportunidade de aprender, ao abrir suas próprias estradas do conhecimento. Esse tipo de professor reprime, impõe um único roteiro e ponto de chegada ao aluno, esperando que haja reprodução, repetição pura e simples de um sentido pré-definido do conhecimento. Outro termo comum para qualificar o professor é “facilitador”. Embora busque ampliar sua atuação para além do ato explicativo, a ideia de facilitação – ou mediação – igualmente pressupõe o ato de conduzir os alunos, a fim de que alcancem metas de aprendizagem pré-estabelecidas. A facilitação é uma forma sutil de infundir o autoritarismo nas aulas, violando a emancipação intelectual do aluno – meta do ensino inclusivo.

Além do mais, a escola tem sido um local onde não se produz o saber. Reeditamos o saber de outrem e o propalamos em citações, como verdades que nos amparam no ensinar, na solução de problemas e para atingir objetivos precisos. Em qualquer nível de ensino, a escola se envolve muito com a necessidade de explicar, de transmitir um saber sistematizado, restrito a referências e a autores/autoridades, fragmentado em disciplinas... E incontestável. O ensino pela explicação é uma forma manifesta e, ao mesmo tempo, velada de autoritarismo, de ascensão, de força, de aniquilamento do aluno.

Conceber o professor como alguém que sempre entende (ou deve entender) mais e melhor de um certo tema se alastra dentro e fora da escola. É essa figura do explicador que tanto nos tem marcado como profissionais. A explicação estrita, inconteste, subsiste porque ainda há muitos de nós que consideram o aluno um ser incapaz da compreensão desejada e definida pela escola, impressa no currículo, nos livros adotados. Daí surge o entrave que os professores vivem ao receber alunos identificados pela “dificuldade de aprender”.

No geral, os professores buscam métodos ditos consagrados ou aqueles que estão “na moda” e desconhecem que os alunos têm os seus próprios, para aprender. Isso é inegável, embora poucas vezes nos damos conta do fato. O professor afetado pelo que trata/ensina, ao comunicar-se com os alunos, embora se prepare, estude o assunto, sempre terá o que aprender.

Quando o ensinar se reduz a informar, o saber é simplificado, limitado, determinado, universalizado. Transmitir o que sabemos não é uma simples questão de comunicação e não constitui uma narrativa objetiva, dado que a racionalidade que a sustenta jamais será neutra. O ensino, vindo da palavra de outrem (do professor, do professor do professor...) coisifica a realidade, expressa o significado, define, conceitua, mas a partir do outro! Resta saber se esse ensino por pura transmissão – oral, livresca – traz a realidade, tal qual ela é, ou a reduz a uma manifestação aparente dela.

Cabe então perguntar: que peso tem a palavra do outro, a verdade do professor sobre o aluno, na busca do conhecimento? Que lugares ambos habitam nessa situação verticalizada de ensino? O que seria necessário (des) aprender para ensinar na hospitalidade, condição para que haja a participação de todos na construção do conhecimento nas escolas?

Aquele que chega para aprender tem de se sentir diante de quem o hospeda como um ser livre e privilegiado pelo acolhimento. Na escola inclusiva, o ensino outorga lugares ao aluno e ao professor, nos quais ambos se sentem recriadores de conhecimentos, de respostas e de soluções, que os empoderam como investigadores. A relação entre ambos, então, se horizontaliza e é, nessa posição, que conseguem ir além do que já sabem, conhecem e querem avançar. Em poucas palavras, na hospedagem incondicional, o aluno é recebido pelo professor com toda a sua bagagem. Ela faz parte do hóspede que chega.

É certo que tudo o que é pode ser diferente... E que, para ser essa outra coisa, precisamos nos sentir cativados, atraídos, seduzidos, capturados por ela. Ressignificar o ato de ensinar, na perspectiva da educação inclusiva, abre portas para que o aluno reconheça a importância de sua busca e de sua competência pessoais para criar e emitir signos. O aluno precisa se perceber como alguém que cria e emite signos, ou seja, como alguém que também ensina!

5.2 Sobre o aprender

O ensinar e o aprender, na concepção da educação inclusiva, produzem a trama necessária entre os envolvidos no ato de conhecer – aluno e professor

se misturam e se tornam partes interessadas de uma mesma busca. Nesse sentido, o aprender na “igualdade das inteligências” (Rancière, 2002), ou o aprender como experimentação e a liberdade de criação como condição da construção do conhecimento, ainda são pouco difundidos nos cursos de formação de professores, nas formações continuadas, nas reuniões pedagógicas das escolas, nas leituras tradicionais oferecidas aos professores. Mas tudo isso tem muito a dizer aos que entenderam o sentido transformador do trabalho educacional, próprio do sentido hospitaleiro das escolas inclusivas.

A aprendizagem cabe exclusivamente a quem aprende, muito embora nem ele mesmo saiba *quando* e *como* aprendeu. Talvez ele apenas sinta quando algo lhe toca, lhe perturba e, às vezes, isso só ocorre posteriormente. O tempo do aprender é, portanto, subjetivo e reúne o presente, o passado e o futuro. Em consequência, o aprender não se dá na linearidade dos anos e das séries escolares, na forma objetiva e prática sugerida pela organização curricular. Não há condições e/ou sentido de prever, controlar, conduzir e, portanto, de mensurar qualquer aprendizagem, quando reconhecida como ato pessoal, que se multiplica e se diferencia, conforme se efetiva.

A intenção de ensinar não garante a condição de aprender. Evidentemente, o professor investe esforços e quer ensinar, mas o aluno pode não aprender exatamente aquilo que ele espera. Vêm daí as frustrações, a angústia do professor e o seu insuportável sentimento de incapacidade e a busca de uma saída para explicar seu insucesso. Há que se encontrar uma saída reconfortante, e nada mais fácil do que responsabilizar o aluno por esse fracasso, atribuindo-lhe todas as deficiências, incapacidades, desigualdades para dar conta do ensinado. Tudo acontece em consequência do que é conhecido como fracasso escolar. Fracasso da escola, e não do aluno!

Aprender e ensinar não envolvem exclusões, tampouco comparações ou hierarquizações segundo níveis de conhecimento. Então, como mensurar, avaliar o processo escolar de um aluno, na ótica de uma escola inclusiva? Como compatibilizar a formalidade do ensino, apregoado pela escola conservadora, com a informalidade da aprendizagem?

Nada mais indicado, na linha de mudanças propostas pela hospitalidade incondicional nas escolas, do que livrar os alunos da condenação de serem avaliados como usualmente se procede. O processo de avaliação é injusto e inapropriado ao que significam o ensinar e o aprender, na ótica que aqui defendo. Incide inteiramente sobre *o que* o aluno aprendeu, segundo uma média esperada e definida.

Os nomes atribuídos à avaliação podem variar para ocultar o seu sentido intrínseco, contudo, na base de toda avaliação está sempre a necessidade

de medir para: agrupar, selecionar, subordinar, apurar, escolher alguns e excluir outros. A avaliação de conhecimentos se confunde com a avaliação do aluno como um todo.

Quem teria o poder de avaliar o que foi aprendido, a não ser o próprio sujeito da aprendizagem? Extrapolamos e agigantamos nossas funções de professor quando nos intrometemos no exame, na avaliação do aprender, mas nos esquecemos de avaliar *como* ensinamos.

De fato, avaliar, reconhecer o certo ou o errado só tem sentido quando o requerido é um conhecimento fechado, predefinido, exato e determinado por outrem. O verdadeiro hospedeiro não avalia quem hospeda, mas como o hospeda – os pontos altos e baixos de sua hospedagem, o que precisa mudar, aperfeiçoar no seu atendimento. Seus índices serão favoráveis quanto maior for a acolhida do hospedeiro ao que o hóspede necessita, espera desse tempo em que viveram juntos e se conheceram, usufruíram da hospedagem. O processo avaliativo é, pois, compartilhado e relevante a tal ponto que pode mudar o modo de hospedar, os conceitos, os índices de desenvolvimento das escolas dos sistemas de ensino.

6 PALAVRAS FINAIS

Na escola inclusiva, o aluno é um peregrino e faz parte do seu caminho à escolha de rumos próprios, que lhe parecem mais convenientes e que ampliam as possibilidades de caminhar dos que lhe vierem atrás.

A ideia de hospitalidade na educação nos faz reconceituar o papel do aluno, do professor, nas formas inusitadas em que se engendram, numa mesma aula, o ensinar e o aprender, provocados que somos pelas perturbações que conseguimos distinguir no confronto da diferença em si de cada um de nós. Alunos e professores estamos juntos na mesma sala, numa mesma escola, mas cada um as habita a seu modo, convive com o conhecimento a seu tempo, interesse, forma de abordá-lo.

Entre a escola para alguns, concebida na ideia da hospitalidade condicional, e uma escola incondicionalmente hospitaleira, existem séculos em que a educação se acomodou, dedicando-se aos privilegiados, aos que conseguiam reproduzir padrões identitários preestabelecidos e convenientes.

Neste texto, destaco que a educação inclusiva é um projeto que avança menos do que esperado, ainda que o arcabouço legal, tanto no Brasil, quanto em outros países, contemple, em diferentes medidas, o direito à educação de todas as pessoas – especialmente o daquelas com deficiência, em decorrência

da CDPD. Apesar de a legislação manter a proposta da inclusão nas escolas, sendo um escudo que a protege de muitos ataques, é necessário estar atento e prevenido quanto às investidas da Educação Especial e de seus defensores.

A partir do caso do Brasil, busquei alertar para propostas sorrateiras e subterfúgios que buscam fazer com que a lógica da Educação Especial, por meio de seus “serviços”, adentre a escola comum, contaminando-a com suas velhas práticas e concepções, impedindo o desenvolvimento inclusivo das escolas, ferindo a dignidade humana dos estudantes e violando o pleno gozo de seus direitos fundamentais. Tais estratégias, inclusive, também servem à inconfessa intenção de fazer com que estruturas de segregação, como escolas e classes especiais, voltem a figurar como elementos da estrutura dos sistemas de ensino.

Há que se considerar o fato de que mantemos, até aqui, um número significativo de alunos que se beneficiam da nossa hospitalidade nas escolas comuns. A maioria dos familiares e responsáveis pelos alunos, outrora frequentadores das escolas especiais, têm demonstrado apreço pela inclusão escolar. No Brasil, não há mais a possibilidade de se escolher entre escolas comuns e especiais para matricular os alunos. Esse avanço é significativo e tem sido muito combatido pelos defensores da Educação Especial.

Esse desafio, entendo, é compartilhado também por todos os países que estão em busca de organizar seus sistemas educacionais à luz dos direitos humanos e das garantias previstas pela CDPD. Tendo em conta esse empreendimento, afirmo: o futuro se planta no presente e a educação inclusiva, para progredir na escalada de seu desenvolvimento, tem de continuar removendo barreiras incompatíveis com sua vocação incondicionalmente hospitaleira. Toda e qualquer novidade, que possa representar uma volta atrás, uma concessão à formação excludente de nossos alunos, precisa ser reconhecida e, de pronto, contestada e descartada.

A inclusão escolar é um projeto transformador, que envolve uma reviravolta no entendimento de mundo, sociedade e pessoalidade, bem como avanços no processo civilizatório, em todos os seus sentidos. Fazer da escola uma instituição que se redime dos séculos em que se manteve excludente é um propósito peculiar a educadores hospitaleiros que se propõem a fazer de suas salas de aula espaços de transformação, de acolhimento incondicional.

A hospitalidade nas escolas é uma proposta que exige perseverança, dedicação, enfrentamentos dos que se dispõem a realizá-la. Nada, contudo, é tão difícil que a nossa vontade não dê conta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2021.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

As raízes do problema: (des)figurações estéticas, problemas epistêmicos, aspas ontológicas e a necessidade de um outro heterogêneo sensível para a educação inclusiva

Aldo Ocampo González

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Granada (UGR), Espanha. Diretor fundador do Centro de Estudos Latino-americanos de Educação Inclusiva (CELEI), Chile.

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

1 INTRODUÇÃO: UMA RAIZ SIGNIFICATIVA DO PROBLEMA

No cerne da educação inclusiva encontramos uma das suas dificuldades mais abrangentes: um ato de divisão do mundo que instituiu quais grupos humanos podem ser concebidos como plenamente humanos e quais não. Isso é o que Rancière (2018) denomina sob o sintagma “partilha do sensível”; uma fratura que divide o mundo entre aqueles que possuem plena capacidade de participar da vida pública, desfrutando de condições de audibilidade e enunciabilidade. Em outras palavras, eles possuem a capacidade de falar e ser ouvidos. Em contrapartida, encontramos aqueles que não têm condições de falar. Essa é uma preocupação também documentada na extensa obra de Gayatri Chakravorty Spivak (1988), que sustenta que o subalterno – posição, nunca identidade – não consegue se completar, ou seja, existir plenamente; é um produto que não pode falar. Para a pós-colonialista, esse problema é agravado pela objetualização a que o Outro é submetido por meio do que ela denomina “*representação sociopolítica*”. Em Rancière (2018), a partilha do sensível constitui um dos seus principais objetos de análise. É um problema de sensibilidade, mas também de luzes e sombras que devem nos mostrar claramente quem são os objetos de opacidade dentro desse regime de sensibilidade. A questão, no entanto, é: o que isso tem a ver com os dilemas fundamentais da educação inclusiva?

Se um dos principais objetos de trabalho deste gênero acadêmico é a luta contra a exclusão e suas conseqüentes formas de opressão e dominação, então a sensibilidade política e estética do inclusivo diz respeito ao que pode ser visto e não visto, ou seja, ao que se expressa e ao que não se expressa, ao que participa das estruturas sociais, culturais e educativas, etc., e ao que não participa. Tal divisão não encobre outra coisa senão um sistema de repartição/repressão política que aposta na possibilidade de expressar algo e alcançar suas respectivas condições de possibilidade. E se a partilha do sensível diz respeito à distribuição de bens e serviços comuns, então a experiência educacional não fica isenta disso. Aqui nos deparamos com uma linha de divisão do mundo entre aqueles que têm, segundo Cereceda (2018), acesso ao uso público da palavra e aqueles que não têm. Parte desse problema pode ser encontrada no pensamento do epistemólogo português

Boaventura de Sousa Santos (2009), que denomina esse ato de divisão do mundo através da expressão “linha de pensamento abissal”, operação que se revela altamente fértil para caracterizar tanto o Norte Global como o Sul Global, reconhecendo, neste último, um espaço de empobrecimento existencial no qual todas as formas de opressão, exclusão, violência e desumanização são levadas ao seu máximo esplendor.

A linha de pensamento abissal de que nos fala de Sousa Santos (2009) não divide apenas o mundo entre aqueles que são plenamente humanos e aqueles que não o são. Esta é a gramática da existência ou a zona do ser e do não-existente ou a zona do não-ser. A primeira corresponde ao código ontológico da existência plena, daquela figuração humana sancionada pelo cânone proporcionado pelo Humanismo clássico. Essa é a gramaticalidade que enuncia os problemas dos oprimidos, defende-os e até os utiliza como cavalos políticos – dada a sua conveniência social – sem produzir nenhum efeito real na vida material desses grupos. Seu propósito é eminentemente retórico e, conseqüentemente, artificial. Essa é a base da representação sociopolítica. Por si só, ela é incapaz de produzir uma alteração sintagmática. A zona do não-existente impõe uma trama relacional de ordem fantasmática, uma construção existencial que pode ser descrita em termos de uma presença-ausente.

O problema é que os coletivos oprimidos “participam da comunidade da linguagem apenas na forma de compreensão (*esthesis*), não de posse (*hexis*)” (Cereceda, 2018, p. 48). Além disso, essa modalidade de participação denota não apenas “a incapacidade inicial daqueles de reconhecer nestes últimos não apenas determinados direitos, mas até mesmo a mera capacidade de falar e verbalizar para manifestar suas pretensões” (Cereceda, 2018, p. 48). As tensões próprias dessa divisão não são outras senão disputas ontológicas que nos informam sobre o que existe ou não. Essa é a base do que Rancière (2018) denomina “repartição do sensível”; um sensível heterogêneo que nega a heterogeneidade.

Uma das atribuições políticas da educação inclusiva coincide plenamente com o apelo feito por Rancière (2019) em relação ao direito que os oprimidos e/ou excluídos têm de participar do jogo da *polis*, no qual, ao ser traduzido para as demandas do inclusivo, observamos o desafio de alterar a gramática escolar para admitir e promover plenamente a participação de diversos coletivos sociais e culturais nas estruturas e modalidades educativas das quais foram relegados. O argumento mais sentido que professa a educação inclusiva recupera na sua própria invocação sua própria existência; isto é,

reconhecer e/ou admitir coletivos construídos à margem da história. “A disputa em torno da partilha do sensível é a condição de possibilidade da política” (Cereceda, 2018, p. 49). Mesmo quando defendo que a força da educação inclusiva se manifesta no registro do alterativo, reconheço a potência que habita na criação de dissensos que nada mais são do que a proliferação de uma estética da política. Essas duas garantias fazem parte da tarefa política da educação inclusiva. Na sua intimidade, encontramos múltiplas formas de divisão do sensível e regimes de identificação. É aí que se confirma o caráter relacional e processual da sua ontologia.

O regime de identificação dominante com que nos deparamos ao conceber a educação inclusiva como um dispositivo heurístico diferente da educação especial leva-nos à identificação de um mundo-Único, um espaço de homogeneização em que a diferença singular do Outro é subjugada à *potestas*, ou seja, ao significado negativo que subordina, classifica, hierarquiza, etc., ao Outro produto da sua diferença. Essa é a lógica do sentido do diferencialismo e da diferenciação socioeducativa. Essa é a base do problema ontológico dos grupos sociais. O regime de identificação dominante aposta na conformação de um modo de ver e dividir o mundo entre admitidos e não admitidos. Esse regime é capturado por uma espécie de racionalismo-individualismo que toma a multiplicidade como garantia retórica para circular nas estruturas do sistema-mundo, recusando-se a reconhecer a existência plena dos Outros da modernidade ontológica. Tal regime trabalha em oposição à heterogeneidade radical do ser. É um regime político cuja natureza se baseia na exclusão como princípio de regulação. Essa é a raiz do problema de maior relevância que a educação inclusiva enfrenta: a divisão do mundo por meio de múltiplos e complexos processos de exclusão. Tudo isso afeta os processos de subjetivação de cada coletivo por meio da “conquista do uso público da palavra” (Cereceda, 2018, p. 53). O problema da divisão do mundo reside na força operante da *hexis*, ou seja, na capacidade de possuir o uso público da palavra. Será a inclusão uma forma democrática da palavra?

Para compreender a educação inclusiva nos seus próprios termos, é necessário compreender a singularidade do seu regime de percepção, que desconhecemos e, muito menos, sabemos como acessar e interpretar suas articulações. Este gênero acadêmico cria um regime de visibilidade diferente e, portanto, uma nova partilha do sensível que devemos aprender a decodificar. Os coletivos construídos à margem da história não apenas habitam uma espacialidade interseccional e relacional de exclusão, mas são excluídos por não fazerem parte de um determinado regime estético, obstruindo, assim,

suas condições de visibilidade. Assim, esse gênero acadêmico não apenas enfrenta a desarticulação universal da mente, mas também a destruição de uma política imaginal para significar determinados modos do humano. Isso é o que Wynter (1995) denunciou veementemente: como as diversas formas do humano foram distorcidas e cooptadas pelo regime imperial/colonial, cuja eficácia simbólica se materializa através da invenção dos modos do humano. O que torna bem-sucedida essa partilha do sensível é a incapacidade dessas formas do humano de existirem dentro de um regime estético. O que mais temos é a confluência de regimes ontológicos pré-fabricados que contribuem para confirmar a extensão da modernidade através da proliferação de novos mecanismos de sujeição da existência do Outro.

A educação inclusiva é um questionamento da ordem social e da estrutura e provisão educacional. Através dos seu regime estético-político existente, observamos “uma via potencial de emancipação e reconhecimento para aqueles que estão excluídos” (Cereceda, 2018, p. 54). O aspecto político da inclusão se materializa em torno da identificação dos problemas da vida. Compreender o seu regime estético nos abre a possibilidade de entender a inclusão nos seus próprios termos, o que nos leva a reconhecer nela um novo *sensorium* específico. A inclusão está profundamente ligada à própria vida. O apelo aqui é “conscientizar os mecanismos de dominação para transformar o espectador em ator consciente da transformação do mundo” (Cereceda, 2018, p. 55). A educação inclusiva enfrenta o desafio de explicar como tornar visível aquilo que não é visível. O que é visível para a educação inclusiva? Não percamos de vista que o ato de olhar é profundamente ativo e impuro.

A partilha do sensível é a raiz dos problemas que a educação inclusiva enfrenta, cujas regularidades no mundo atual confirmam uma complexa disputa ontológica. Uma estética do dissenso é mais do que a estética das formas de dividir e ver o mundo através do par dialético incluídos/excluídos. É a ascensão de um sensível heterogêneo enraizado na multiplicidade. Seu regime de compreensão é, ao mesmo tempo, seu regime estético. Tais tensões surgem quando reconhecemos que a educação inclusiva constrói um novo regime de visibilidade, ou seja, um novo regime estético, cuja operação se baseia em uma nova partição do sensível, uma nova forma de compreender como foi distribuído o que se vê e o que não se vê, o que existe plenamente e o que não existe, ou melhor, o que habita em um plano de infra-humanidade. Nesta premissa, parte-se do argumento desencadeador que sustenta que a educação inclusiva constrói um *sensorium* específico. Vamos examinar, a seguir, em que consiste isso.

Cada regime de sensibilidade produz sua própria ordem do discurso, o que, no caso específico do gênero acadêmico aqui analisado, confirma que ele próprio é composto por múltiplos grupos excluídos dentro de uma determinada comunidade. O regime de sensibilidade que articula a educação inclusiva contempla todas as formas existenciais que não existem dentro de um determinado regime estético. Isso é o que desafia a ordem existente. É justamente por meio da força alterativa da inclusão que certos grupos historicamente excluídos que não existem dentro de um determinado regime estético encontram formas de reconhecimento e, conseqüentemente, formas de visibilidade. Por meio dessa passagem, emergem três atributos centrais da inclusão, tais como: a) reconhecimento, b) emancipação e c) visibilidade. É por meio disso que a inclusão começa a explicitar sua complexa ligação com o político, uma vez que uma das suas principais tarefas consiste em recuperar seu potencial para visibilizar aquilo que foi condenado a não existir, a não ser visto e a não ser reconhecido.

O próprio substantivo “inclusão” não só tem a capacidade de interromper as dinâmicas de produção do conhecimento e as categorias utilizadas por diversos campos de investigação, como nos revela que nela existe “uma via potencial de emancipação e reconhecimento para aqueles que estavam excluídos” (Cereceda, 2018, p. 54). Trata-se de que os oprimidos consigam tomar consciência dos mecanismos de dominação para transformar o espectador num ator ativo na transformação da sua realidade mais imediata. Não esqueçamos que o gênero acadêmico denominado educação inclusiva é uma hermenêutica singular da mudança social e educacional e, como tal, exige que encontre sua forma específica de visibilidade e discursividade e, com isso, recupere sua verdadeira natureza política, epistemológica e ontológica. A estética da educação inclusiva se inspira para descentrar o poder irrepresentável do Outro, aquilo que foi subjugado através do cânone imposto pelo Humanismo clássico.

A partilha do sensível que este gênero cria ocorre no que Rancière (2019) denomina: *gestos menores*. O que isso significa? Fundamentalmente, “os olhares, os gestos, as palavras e as imagens pelos quais uma certa partilha do sensível é vivida e eventualmente deslocada” (Cereceda, 2018, p. 193). O autor insiste, apontando que o que informa o sintagma “gestos menores” na obra de Rancière (2019) são “olhares sobre as imagens, relações entre os gestos, reapropriações entre palavras” (Cereceda, 2018, p. 193). A seção “estética” dentro do sintagma “estética da educação inclusiva” nos informa claramente sobre um modo particular de organizar a experiência sensível

dos seus fenômenos e dos seus praticantes. Através dela, podemos falar de cenas de inclusão e de formas de mutação da percepção da experiência. As formas estéticas da educação inclusiva operam fora de um mesmo regime de identificação. Não nos esqueçamos de que parte do compromisso ontológico ao qual este campo se inscreve está sujeito à força da não-identidade de Adorno (1980), ou seja, o compromisso com tudo o que escapa a qualquer tecnologia de homogeneização. A não-identidade é a porta de acesso ao encontro com a heterogeneidade radical do ser, que nada mais é do que a profundidade da sua singularidade ontológica.

A educação inclusiva desarraiga o valor estético proporcionado pelo regime representativo, cuja eficácia se fortalece na exibição do defeito próprio do Outro. Essa é a alma da objetualização do Outro e, conseqüentemente, a própria restritividade da alteridade. Através da sua trama estética, proliferam sistematicamente preocupações heterogêneas de diversa natureza. Esse regime estético opera, inclusive, no desvio. É um convite à alteração dos marcos de sensibilidade, de escuta e de visão que lhe foram herdados, reconhecendo que muitos deles não possuem qualquer tipo de relação com o gênero aqui analisado.

O que torna a educação inclusiva uma revolução estética? Dito de forma simples e direta, é a alteração da percepção e do seu esquema de pensabilidade, ao mesmo tempo que destrói qualquer forma de hierarquização da existência e das suas manifestações. A inclusão é uma palavra transformada em termos poéticos, enquanto, visualmente, traduz diversas formas de experiência sensíveis derivadas de múltiplos modos de sensibilidades específicas. O papel que desempenha a revolução estética a que nos conduz esse gênero não se esgota aqui. Ao enfraquecer o papel dos significantes que explicam o irrepresentável, a função do regime representativo acaba, conseqüentemente, se enfraquecendo; isto é, aquilo que pode ser representado em função de uma hierarquia de atributos ontológicos e visuais. A construção hierárquica é uma característica central da educação especial, especialmente por meio do seu compromisso com o essencialismo, atributo pelo qual tanto o irrepresentável quanto o figurativo obedecem a regimes ontológicos pré-fabricados, caracterizados pela mistura de diversos compromissos normativos em torno da diferença. A estética do inclusivo ocorre no desacordo entre a figuração e a representação. Ela também se distancia de toda forma de crueldade do olhar. Tudo isso exige a necessidade de “desfigurar, desincorporar certas imagens da crítica que não nos permitem atender à forma como nosso presente se articula, da mesma forma que há imagens do movimento que

nos impedem de nos mover” (Soto, 2020, p. 25). Não devemos esquecer que o estudo das imagens da educação inclusiva tem como objetivo desfigurar as formas ontológicas que apresentam/representam determinadas formas existenciais do humano.

2 DESFIGURAR A INCLUSÃO, FRATURAR O SENSÍVEL

A cultura visual criada pelo gênero acadêmico e pelo movimento socio-político indexado como educação inclusiva articula formas de visualizar aquilo que não foi nomeado, visibilizado, representado. Portanto, sua cultura visual parte do reconhecimento de que o irrepresentável existe. Este ato, de natureza profundamente sociopolítica, reconhece, no registro do irrepresentável, a tarefa de desobjetualizar a existência da ordem, subjugada a uma pragmática epistemológica da abjeção (Ocampo, 2020). Esta é a força operante das ontologias ortopédicas, normativas ou também chamadas discricionárias. Nelas, cada sujeito é convertido em um objeto de conhecimento, cuja experiência é representada por meio de critérios que reduzem a experiência humana a mecanismos que a objetivam e explicam por meio de critérios diagnósticos que maximizam a interpretação das suas patologias e disfunções que, no campo pedagógico, ficam sujeitas à ideologia da anormalidade, da defectologia, etc. Não nos esqueçamos de que a matriz dos essencialismos-individualismos habita no coração da ontologia discreta. Nesta ocasião, propus-me explorar alguns argumentos-chave para explicar como e por que desfigurar a inclusão – especificamente, suas tecnologias de regulação ontológicas –, pois reconheço, nessa empreitada, a possibilidade de fraturar efetivamente o repertório de elementos que definem o sensível.

Não percamos de vista que aquilo que é marcado em termos de conhecimento abjeto – agora, o sujeito objetualizado – faz parte de um regime de sensibilidade que cria, produz e justifica tal deterioração ontológica. De fato, o potencial de visibilizar ou invisibilizar aqueles grupos sociais e/ou culturais construídos à margem da história são objetos de visão e legitimidade ontopolítica para um determinado regime político e estético. O desprezo pela existência de um determinado grupo é o desprezo instituído por meio de uma forma específica de sensibilidade. As formas existenciais interpretadas à imagem e semelhança das ontologias discretas são, em certa medida, a base articulatória do que foi denominado “regime normocêntrico

da diferença”. São formas ontológicas que não existem para um determinado regime estético, ou seja, um conjunto de formas e práticas de visibilidade que criam uma sensibilidade própria atravessada por um padrão de apresentação e/ou representação que sanciona um regime de identificação no qual o Outro é sinônimo de irrepresentável.

O irrepresentável é, por sua vez, um conceito multiposicional cuja atuação se desdobra para demonstrar como o produto de um determinado regime estético proliferou uma partilha do sensível que obscureceu determinadas unidades do humano. Essa sensibilidade, em parte, corresponde à articulação do Humanismo clássico, uma partilha que ocorre entre o que pode ser descrito em termos de uma existência plena e legitimamente humana e aquilo que não pode. Essa é a sensibilidade que prolifera no Humanismo clássico, principal código de ordenação ontológica no Ocidente. A educação inclusiva se opõe à orgânica, que obstrui a compreensão plena da alteridade radical do Outro ou o reconhecimento da existência profunda do Outro. Todo esquema ontológico obedece a uma sensibilidade específica que avançou sem precedentes até os dias de hoje, produzindo diversos tipos de não-existências ou formas fantasmáticas do humano.

A educação inclusiva não só foi herdeira direta de cada uma das questões acima mencionadas, mas também confirma um compromisso com elas, especialmente ao difundir um argumento errôneo, mas altamente bem-sucedido no nível mundial, como é o caso da travestização das formas condicionais, categóricas e dos marcos epistêmico-ontológicos e didáticos da educação especial transferidos e assumidos como parte neurálgica do inclusivo. Tal transferência, sem qualquer tipo de mediação, não só evidenciou o profundo obscurantismo que afetou seus praticantes historicamente, mas também contribuiu para contaminar as regras de compreensão dos modos particularistas da subjetividade humana.

A questão da compreensão radical do Outro, especialmente da sua existência, é algo que nasceu oprimido e continua profundamente oprimido dentro deste gênero acadêmico. A ontologia do inclusivo é uma ontologia do reprimido. Além disso, sua epistemologia encontra-se profundamente reprimida e oprimida à luz da sua ligação errônea com a educação especial, produto que, nos seus signos definidores e seu objeto de conhecimento, encontra-se sequestrado pela racionalidade do especial. Estamos na presença de um aparato de cognição negado e violentamente reprimido. O sugestivo de tudo isso é que seus praticantes são incapazes e, até certo ponto, cúmplices dessa rede de erros de aproximação às suas unidades de regulação epistêmica

e ontológica. Destruir esse erro é enfrentar a engenharia epistemológica e ontológica elaborada pela intramodernidade, responsável pela produção de categorias como subalterno, grupos marginais, sujeitos racializados, sexualizados, oprimidos, negados na sua plena existência etc., instrumentos conceituais cujas condições analíticas desempenham um papel crucial na articulação das denúncias que esse campo professa.

A educação inclusiva em termos epistemológicos sempre foi silenciada, em profundo estado de agonia, em deterioração e tem sido objeto de sequestro e subjugação por parte da sua ligação errônea com a força adjetival imputada pelo especial. A força do especial é confortável e conveniente para que o *status quo* continue fazendo o que faz. O desconforto ético que tal *impasse* suscita nem sequer é objeto de discussão e análise por parte da formação docente. Até mesmo uma parte significativa desta se posiciona no seu erro mais bem-sucedido, dando rédea solta a um conjunto de erros, contradições e desconfortos que encarnam um segredo gritante entre seus praticantes e adeptos.

Em outras palavras, a ontologia com a qual se instala o epistêmico reprimido já não requer a ajuda ocidental “sempre pronta, solidária e piedosa” para sua construção. Agora, quais são os grupos que podem ser identificados como epistêmicos reprimidos? São muitos e muito diversos, mas vale mencionar a emergência das comunidades afrodescendentes, das comunidades indígenas, dos camponeses, dos migrantes e refugiados, das sexualidades dissidentes da heteronormatividade, entre muitos outros que habitam a exterioridade, de acordo com a localização concedida pela hegemonia ocidental (Borsani, 2020, p. 242).

Que outras consequências decorrem de uma epistemologia e ontologia reprimidas? Em primeiro lugar, volta mais uma vez o fracasso mais bem-sucedido para explicar o inclusivo; isto é, a justificativa que deriva da imposição do modelo epistêmico e didático da educação especial para pensar sobre o inclusivo. Tal falha de aproximação ao seu objeto real e às conotações do próprio termo não se explica apenas pela insuficiência de recursos teóricos, mas também pela transliteração de argumentos que dificultam suas condições de inteligibilidade, tornando-se um campo de análise baseado na extrapolação e na importação de conceitos que possuem a capacidade de disfarçar estrategicamente cada um dos problemas aqui

apontados. Visto assim, a educação inclusiva é o resultado da força conceitual através do essencialismo. Nesse entrelaçamento, sua intelectualidade é o reflexo de uma construção monomental, cuja operação se sustenta na proliferação de taxonomias e categorias que são amalgamadas em torno de figurações singulares, ou seja, invenções estrategicamente produzidas para explicar artificialmente a totalidade das entidades que interpretam. O problema é que tais construções não existem como tal no mundo. Esta é a base do que a teórica cultural e videoartista holandesa Mieke Bal denomina “imaginação binária”, enquanto, para a teórica descolonial argentina María Eugenia Borsani (2020), constitui-se como uma estratégia do pensamento oposicionista. Ambos os sintagmas documentam a proliferação de diversos tipos de binarismos e formas de essencialismos estratégicos.

Outra tensão é que o gênero acadêmico indexado como educação inclusiva carece de uma comunidade epistêmica, um grupo de referência ou uma cultura epistêmica, o que se traduz na profunda ausência de aprender a interpretar as propriedades intrínsecas do humano e, em especial, do catálogo de objetos de análise que inspiram seus marcos de teorização. Nesse esquema, não há nada oculto a ser decifrado, pois toda representação e, conseqüentemente, figuração, é sólida nas garantias que as instituem. O problema é que a política ontológica do inclusivo – refiro-me a uma política não conscientemente compreendida por seus praticantes, mas à práxis que dela se depreende – revela um conjunto de nós que se colocam a serviço de um corpus de fixações imutáveis e dicotomias cujos mandatos programáticos são propriedade do desígnio moderno. Torna-se necessário sensibilizar seus praticantes e convertê-los em praticantes informados, capazes de questionar a natureza dos compromissos epistêmicos e políticos sobre cada um dos argumentos que determinam os graus de aceitabilidade de uma determinada ontologia. A ontologia hegemônica eurocêntrica nega e oprime diversos marcos epistemológicos e existenciais.

A educação inclusiva é uma epistemologia e ontologia oprimida. O que é oprimido é o seu horizonte intelectual. O desafio está em aprender a abandonar os esquemas cognitivos que dividem a compreensão do mundo e das suas existências em atributos dicotômicos e esquemas hierárquicos. Aqui surge outro problema: muitas das formas do humano que informam o universo de preocupações do inclusivo são invenções produzidas estrategicamente por projetos imperiais/coloniais e, como tal, carecem de existência ontológica.

Dessa forma, o discurso dominante sobre o inclusivo contribui para legitimar a agência imperial/colonial e a matriz de essencialismos-individualismos.

Embora observemos uma suposta insistência do eu, isso não passa de um efeito retórico sem fundamento. A supremacia do eu é claramente representada no seu discurso por meio da garantia discursiva do sujeito de direito, cujos contornos explicativos estão repletos de erros; entre eles, a afirmação de que homens e mulheres nascem livres em igualdade e direitos (Mignolo, 2019). Também se observa a incapacidade do campo de superar a cisão ontológica que compreende o mundo entre o humano e o não humano, o visível e o invisível, o incluído e o excluído, o normal e o anormal, a zona do ser e a zona do não ser, etc. Cada uma dessas tensões dialéticas obedece à construção de um regime de sensibilidade específico. O poder do verbo transitivo, imaginativo e alterativo “incluir” se desdobra em torno de diversos sistemas de reconhecimento, visibilidade e emancipação. Prolifera o apelo para compreender de que maneira “aqueles excluídos que não existem para um determinado regime estético podem alcançar uma certa visibilidade” (Rancière, 2018, p. 53).

A educação inclusiva, epistemologicamente, é o terreno da heterogeneidade radical, enquanto, no nível ontológico, é definida pelos pressupostos da diferença radical que cada sujeito carrega. No entanto, a mera adesão à diferença pela diferença ou à diversidade pela diversidade encobre o componente cultural e/ou político que subjuga o Outro através da sua diferença – *potestas* –, atribuindo-lhe um conjunto de atributos negativos e especulares sobre sua existência. Essa é a lógica de operação do problema ontológico dos grupos sociais, mas também é o encobrimento da lógica colonial. Como tal, esses entendimentos a favor da diversidade e da diferença nos informam sobre uma disposição de espetacularização que ocorre na superfície dos seus significantes, sendo profundamente afetados por diversas formas de desvalorização, opressão e diferenciação. Essa é a ontologia mais praticada no ensino da educação inclusiva.

A diferença radical não apenas resgata a complexidade singular da existência do Outro; é aquilo que se recusa a ser capturado pela coisificação que fabrica o essencialismo. É um convite a superar as regulamentações do mundo-Uno, um mundo que, ao entrar em contato com a radicalidade do ser, aquela força que desarma qualquer expressão de objetividade e/ou normatividade, observa a necessidade de pensar a existência e seus atributos de radicalidade em relação a um conjunto de inter-relações e/ou complementaridades de ordem pluriversal. Esta é a base das ontologias relacionais, cuja coerência analítica se alinha com o argumento que sustenta que a ontologia da educação inclusiva reconhece que tudo o que existe está

profundamente interconectado; isto é, o poder da existência do Outro joga-se na interexistência, na capacidade de se replantar ativamente sobre o Outro. Tudo o que existe, existe através do outro. Esta é uma ontologia cujo desenho se sustenta através da premissa que explica que um mundo é composto por muitos outros mundos. Uma ontologia relacional desempenha um papel crucial no reconhecimento das formas do humano agora distantes de qualquer modalidade discricionária que aprisiona o sujeito num tamanho único ou o molda à medida da matriz eurocentrada. Uma das principais consequências da ontologia intramoderna é o atravessamento que o essencialismo efetua para pensar a diferença.

O problema é que a ontologia que consolida a educação inclusiva exige outros recursos e estratégias interpretativas para poder compreender a multiplicidade de mundos que ela abriga. A verdade é que, nela, confluem múltiplos tipos de entidades ou formas do humano que se opõem às grandes narrativas fornecidas pela psicologia do desenvolvimento. Mais ainda, diversos tipos de entidades que provêm de diversos campos epistêmicos. É assim que funcionam as regulações ontológicas da educação inclusiva, que necessita da elaboração de outras estratégias cognitivas para documentar a experiência das múltiplas formas do humano que se amalgamam no seu próprio coração.

Ontologia discreta	Ontologia relacional
• Ontologia monomental. • Hermenêutica monotópica. • Ontologia e epistemologia canônica e totalizante. • Expressão fechada do humano. • É a composição de um mundo único como projeto ontológico cuja eficácia é consagrada por meio de uma ideologia hierárquica e classificatória para explicar a natureza dos seres humanos. • Ordena a existência dos seres humanos por meio de parâmetros de classificação e/ou produção social.	• Ontologia multiversal. • Hermenêutica pluritópica. • Expressão aberta do humano. • Ontologia da interexistência. • Está centrada na multiplicidade. • Reconhece a presença de múltiplas formas existenciais do humano como atributo central regulado pelo princípio da variabilidade humana. • A multiplicidade é, por definição, o código ontológico da educação inclusiva e também epistemológico, pois do seu centro crítico emergem suas principais categorias de análise.

Ontologia discreta	Ontologia relacional
• É a base da modernidade concebida como complexo de homogeneização social e dispositivo biopolítico. • Como expressão modernista e, particularmente, intramoderna, revela-nos o seu poder através da objetivação do Outro e, conseqüentemente, da subordinação de grupos que não coincidem com os códigos definidos pelo cânone proporcionado pelo Humanismo clássico, sendo considerados como existências não plenamente humanas, anormais, raras, excêntricas, etc., inaugurando, assim, uma concepção em que a diferença é subjugada e convertida em uma força da exterioridade ontológica. • Esta é uma ontologia centrada no discreto, no objetivo, no construído através do essencialismo e da normatividade. • Está centrada na disjunção, na carência, na falha, na patologia, na anormalidade. É uma racionalidade atravessada pela defectologia. Nela, cada forma do humano é socialmente produzida pela ideologia da anormalidade. Confirma uma coincidência significativa com as grandes narrativas empregadas para descrever a experiência de grupos construídos à margem da história.	• Essa ontologia trabalha com grande proximidade em torno das abordagens de uma ontologia processual que sustenta que tudo o que existe está interconectado. • Propõe uma concepção de mundo composta por muitos outros mundos, rejeitando a ideia modernista de um único mundo. • Cada entidade ou forma existencial do humano existe no seu próprio registro ontológico, ou seja, não está sujeita a relações pré-existentes que as constituem. • Seus princípios de funcionamento são a inter-relação, a complementaridade e a interexistência. • Consolida um espaço pedagógico, político e cultural composto por entidades diversas, que se encontram interconectadas. • Nas palavras de Borsani (2020), esse tipo de ontologia cria um dispositivo alter-contra-epistemológico que resiste à localização de determinadas formas do humano em cânones imputados pelo natural. • Legitima outros mundos e outras epistemologias e, conseqüentemente, suas respectivas modalidades de interpretação.

Ontologia discreta	Ontologia relacional
• Está fortemente centrada no essencialismo e no individualismo. • As ontologias discretas professam uma concepção negativa e especulativa sobre a multiplicidade dos registros do humano, reforçando a presença de um sujeito único, universal e estável. • Esta é a ontologia do regime normocêntrico da diferença e do regime especial-cêntrico.	• Documenta uma multiplicidade de lutas que podem ser vistas como lutas ontológicas. • Esta é uma ontologia pós-dualista. • Esta é a articulação ontológica da multiplicidade de singularidades, um diagrama transitivo e alterativo da experiência educacional. • Os conceitos epistemológicos da educação inclusiva surgem da multiplicidade.

Quadro 1. Características centrais de uma ontologia discreta *versus* uma ontologia relacional no contextualismo da educação inclusiva.

Fonte: Elaboração própria.

A ontologia discricionária ou o cerne do regime normocêntrico da diferença e do que Ocampo (2018) denomina *estrutura de conhecimento falsificado do inclusivo*, procede contestando diversos tipos de patrocínios categóricos e tutelas conceituais proporcionados pelo patriarcado cognitivo, cuja incidência é forte na gestação da matriz de essencialismos -individualismos para pensar as unidades do humano que, lamentavelmente, são incapazes de oferecer um argumento a favor da plena existência do Outro. Os patrocínios categóricos e os sistemas de tutela conceitual são, nas palavras de Borsani (2020), propriedade de uma epistemologia reprimida. Se o desafio que a educação inclusiva enfrenta é desfigurar os mecanismos de objetualização de cada uma das formas do humano, especificamente seus dispositivos de apresentação/representação das suas unidades existenciais, ela se alinha aos propósitos do pós-dualismo ontológico, cujo apelo gira em torno de como pensar e projetar o mundo. Precisamos superar com urgência os efeitos intramodernos que atravessam a concepção dominante da educação inclusiva, especialmente no nível ontológico e epistemológico. Este é o conhecimento construído por meio de categorias e taxonomias para documentar a totalidade das entidades que circulam no universo socioeducativo e sociocultural. Este é o acordo mais explícito sobre o qual funciona a comunidade epistêmica dominante da educação inclusiva,

cuja pedagogia e modos de transmissão se concentram na aprendizagem de essências – quadros clínicos, catálogos de critérios diagnósticos, entre outras.

O compromisso ético ao qual a comunidade epistêmica do inclusivo adere unanimemente é proporcionar maiores espaços de participação por meio do direito à educação para todos os grupos sociais e cidadãos. Diante disso, a questão continua sendo por que, apesar de organizar sua luta para responder à produção de não-existências, ou seja, formas de alteridade marginalizadas, totalmente racializadas, excluídas, oprimidas etc. pelo modelo social e educacional, eles confirmam uma série de obstáculos complexos para que surja uma arquitetura social e educacional capaz de superar tais dificuldades. Seu treinamento discursivo é altamente eficaz na produção de existências plenamente não-existentes, objetos de uma regulação fantasmagórica ou formas do humano que se expressam em termos de uma presença ausente. Esses entendimentos derivam da monocultura do conhecimento responsável pela produção de diversos tipos de ausências estrategicamente produzidas para agravar a ignorância sobre a plenitude existencial do Outro. Esses são os sujeitos que não conseguem ser lidos nem recuperados através do *logos*. A monocultura é a base do efeito de naturalização das diferenças, cuja legitimidade se ancora na lógica da classificação social e na ideologia da (a)normalidade.

A naturalização das diferenças é a parte mais bem-sucedida do discurso enganoso da inclusão, que, no campo da política pública, inaugura uma série de oportunismos políticos e reducionismos epistemológicos que dão lugar a um efeito multicategorial singular para pensar a diferença através da sua engenharia. O efeito multicategorial é consequência direta da naturalização das diferenças e das suas formas de inferioridade ontológica e cultural. Estamos diante de múltiplas formas de classificação hierárquica. O problema é agravado pela supremacia de uma garantia discursiva que explica como as

[...] entidades ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de ser alternativas credíveis ao que existe de forma universal ou global (Santos, 2009, p. 111).

Com esses conteúdos em mente, aprofundemos agora a capacidade de desfigurar a inclusão.

Desfigurar é a invocação que clama pela desinvenção de toda forma de figuração ontológica predeterminada produzida no interior de um regime particular de sensibilidade. É também um convite para estranhar o olhar, para desenvolver uma observância cautelosa sobre as figurações que nos são apresentadas como legítimas para nos referirmos à experiência existencial

do humano ou a algum dos múltiplos objetos de análise que fazem parte do gênero indexado como inclusivo. Desfigurar é fraturar estrategicamente o visível no nível simbólico, é um convite a desconfiar das aparências e do preenchimento enganador que alimenta toda figuração. Desfigurar é um convite a trabalhar ao contrário do regime representativo, é um novo cântico que se abre diante da destruição dos usos normativos das imagens explicativas da diferença e, particularmente, da inclusão. Desfigurar é forçar outras formas de ver. Isso é o que falta na educação inclusiva.

A desfiguração só alcançará seus objetivos por meio de “alterações, processos de perda de um certo eu, de desidentificação, de desapropriação que se afirmam sob a forma de um desajuste” (Soto, 2022, p. 42). Para que a desfiguração faça o seu trabalho, é necessário destruir o regime de sensibilidade específico que abriga essas figurações ou modalidades representativas sobre o Outro e a multiplicidade de problemas que o definem. Estas são apenas formas que existem no interior de um singular regime estético ou de sensibilidade. Sua eficácia reside apenas nisso. Desfigurar é “alterar aquelas repartições de luz que atribuem lugares de exclusão, anonimato ou estereótipos a determinadas formas de vida e que colocam brilho sobre outras” (Soto, 2018, p. 139). As imagens da educação inclusiva documentam a “coexistência heterogênea de maneiras de fazer, de experiências sensíveis que incluem diversos registros de discursos” (Soto, 2018, p. 142).

3 COMO REPRESENTAR O IRREPRESENTÁVEL?

Rancière (2011), em *O destino das imagens*, defende que sim, é possível representar o irrepresentável. Em que consiste isso? Começemos por reconhecer que as formas que designamos como irrepresentáveis correspondem a figuras conceituais específicas que têm sido tradicionalmente sinalizadas como intratáveis, anormais, excêntricas, abjetas, etc. Estamos perante a representação do regime de pensamento por excelência da educação inclusiva. A capacidade de representar o irrepresentável é aprender a mostrar o caráter essencial que determina tal degradação, pois seu representante não pode ser definido por determinadas práticas imagéticas. São signos que transbordam as aparências e a forma da matéria imputada pelo regime representacional que atua por meio de “condições materiais que possuem formas implícitas” (Soto, 2022, p. 43).

O problema é que aquilo que não é representado no interior do regime representativo imputado pela educação inclusiva precisa se distanciar de uma operação em que a matéria se torna a forma que organiza seus entendimentos; é isso que obriga a matéria e a forma à adequação, ao enquadramento, à prefiguração em um esquema interpretativo dado.

De fato, acrescenta Rancière (2011, p. 120), “não é possível encontrar uma forma de apresentação sensível adequada à sua ideia ou, ao contrário, um esquema de inteligibilidade igual ao seu poder sensível”. Muitas das imagens utilizadas pelos praticantes da educação inclusiva são incapazes de conter a complexidade e/ou a profundidade daquilo que pretendem questionar. Parte dessa tensão pode ser explicada pelo excesso de presença material, uma ação que retira a coisa apresentada da sua verdadeira existência ou não permite apresentá-la na plenitude da sua alteridade radical. Esse sentido de irrerealidade é o que mais prolifera no momento de explicar a existência do Outro por meio da ontologia dualista, essencialista ou discreta. Impõe-se uma compreensão irreal sobre o que opera em termos de artificialidade sobre sua existência. Trai-se assim a singularidade que alimenta o acontecimento existencial que define o diferencial ontológico ou a diferença radical do Outro, produto da centralidade excessiva de que gozam os opostos, tais como o anormal e o normal, o excêntrico e o comum, o plenamente humano e o desumano, etc. Há uma experiência que não só se encontra excessivamente representada e determinada, pois sua substância se revela na inversão e na distorção da forma contrária. A construção que fazemos sobre o irrepresentável é profundamente idiossincrática.

O problema se agrava quando começamos a observar como parte da identidade ou dos atributos definidores do representável e do irrepresentável nos permite acessar um sensível heterogêneo. O representável é digno de ser representado quando se distancia do não representado, pois entra em contato com seu verdadeiro poder. Quando o irrepresentado é a única preocupação, o sensível heterogêneo se torna turvo. As novas formas de representação do humano ou dos fenômenos que contribuem para visualizar precisam mais do que uma nova estética. A esse respeito, Rancière (2019, p. 162) aponta:

[...] o regime estético da arte, toda a história das formas artísticas e da política da estética poderia ser representada como o choque dessas duas fórmulas: uma vida nova precisa de uma arte nova; a vida nova não precisa de arte.

Como entender o papel do sensível heterogêneo no contextualismo epistêmico e ontológico da educação inclusiva? Como ponto de partida, sustentarei que um dos segredos mais prementes que a educação inclusiva

nos revela é que ela configura um novo ponto de heterogeneidade, o que pode ser traduzido como um regime de sensíveis que proliferam a partir da heterogeneidade. Um sensível heterogêneo é fundamental para a ressignificação de todas as dimensões da vida. A afirmação de que algumas formas de vida ou fenômenos de análise são irrepresentáveis obedece a uma configuração modernista cuja sensibilidade se ergue explicando o mundo sem referência a nenhum ponto de heterogeneidade. Essa é a lógica das ordens hierárquicas clássicas. O cerne da educação inclusiva é sensível e heterogêneo.

Acredito que parte da forte influência essencialista que a educação inclusiva experimenta pode ser descentrada por meio das formas metafóricas nas quais se baseiam determinadas construções de irrepresentabilidade que são objeto de mediações, traduções e atualizações sobre a existência do Outro. O problema é que as formas do passado são empregadas estrategicamente para informar os novos conteúdos interpretativos. Desfigurar as formas visuais herdadas pelo regime normocêntrico da diferença pode encontrar uma saída academicamente responsável por meio do surgimento de outras formas de visibilidade e práticas de sensibilidade. Essa é uma das tarefas mais urgentes do inclusivo: a criação de novas formas de vida. E exige a presença de múltiplas formas metafóricas e temporalidades. O poder imaginal do inclusivo nos permite acessar a complexidade existencial do Outro e de cada um dos seus objetos de análise ao “retirar-se da sua condição de uso comum e ver-se como um corpo poético que carrega as marcas da sua história” (Rancière, 2019, p.164). A educação inclusiva é um chamado para estetizar de uma maneira diferente. Visto assim, continuar sustentando que existem determinadas formas do humano ou fenômenos sociais que são irrepresentáveis é negar e neutralizar a própria atuação que cada um deles carrega, pois aquilo que assinalamos como irrepresentável nos sugere “cruzar o limite e reprovar o âmbito da experiência estética” (Rancière, 2019, p. 164).

O apelo é para superar a contradição entre o que pode ser representado e o que não pode, empreendimento que, no pensamento rancieriano, é denominado como “metapolítica” ou uma hermenêutica dos signos. O problema é que o irrepresentável, apesar do forte interesse por parte dos praticantes do inclusivo e do impulso para compreender seus atributos implicados, tem sido incapaz de decifrar seus reais sinais de interpretação, em parte por estarem repletos de uma história que não lhes pertence, uma marca de ordem naturalista cuja empresa é prima irmã da lógica essencialista para ler o Outro e tudo aquilo que não se enquadra no universo da mesmidade

proporcionado pela modernidade. A preeminência dos signos de interpretação é uma prática extremamente enraizada na herança do pensamento proporcionado pela ideologia do déficit no campo da educação especial. Nessa tradição de pensamento, seus praticantes tornam-se estudiosos da sintomatologia, uma constelação de análises que enfatiza os atributos obscuros da existência do Outro. O sintoma é exacerbado e enfraquece-se a poética que poderia justificar por que seria imprudente conceber tal ou qual forma do humano como irrepresentável.

O estudo das formas do humano exige a consolidação de uma hermenêutica diferente para tornar visíveis e nos conscientizar dos seus próprios segredos. É um convite a emancipar qualquer fantasia oculta que possa estar obstruindo nossos modos de interpretação daqueles grupos significados como Outros. Se a tarefa é superar a compreensão da alteridade desigual do ser, sugere que desarmemos a imaginação fantasmagórica que informa os problemas acima mencionados. Sustentar que certas formas do humano são irrepresentáveis é consequência da homogeneização do mundo sensível. Este é o problema que a educação inclusiva não soube resolver. Este convite faz muito mais do que invocar a desestetização: reafirma o poder do sensível heterogêneo, opõe-se a toda forma de indiscernibilidade, traça um novo limite que não pode ser ultrapassado, etc. Sua força fantasmagórica se manifesta como “desumanidade que faz com que a mancha do que foi reprimido apareça e perturbe o arranjo técnico perfeito” (Rancière, 2019, p. 169), justificando a identificação estética do que pode ser representado daquilo que não pode, “ou se identifica com um *páthos* que perturba as formas da *doxa* e retorna à arte e à inscrição do poder caótico; uma alteridade radical” (Rancière, 2019, p. 169). Trata-se de quebrar a promessa da cena estética, cujas formas de engano só podem ser fraturadas através do sensível heterogêneo e da reelaboração de um *sensorium* estético. A manifestação do irrepresentável se expressa através

[...] da perda de uma relação estável entre o sensível e o inteligível. Essa afirmação é paradoxal; em primeiro lugar, porque, na opinião de Kant, o sublime não define o espaço da arte, mas marca a transição da experiência estética para a experiência ética; e, em segundo lugar, porque a experiência de desarmonia entre razão e imaginação tende a descobrir uma harmonia superior, a autopercepção do sujeito como parte do mundo suprasensível da razão e da liberdade (Rancière, 2019, p. 170).

A observação de Rancière (2019) nos convida a desenvolver uma estratégia de contraconstrução que pode ser interpretada em termos de uma oposição entre o regime estético da arte e o regime representativo, o que demonstra uma clara oposição às tecnologias de semiotização do irrepresentável. O irrepresentável é o problema da inadequação da forma e da matéria ou a ausência de estabilidade entre o sensível e o inteligível. No regime estético da educação inclusiva, não há nada que possa ser considerado irrepresentável em um espaço que clama pela multiplicação das formas.

Os argumentos apresentados até agora permitem reconhecer que: a) a natureza estética da educação inclusiva opera fraturando as divisões hierárquicas do perceptível, b) constrói um *sensorium* específico, mas comum a múltiplos grupos humanos e c) fratura a lógica representacional que define determinadas formas do humano e impõe determinados efeitos para a contemplação e a análise que induzem o olhar, posicionando uma retirada radical da complexidade do humano. Em síntese, é a reconfiguração do mundo sensível. Esses entendimentos apostam no enquadramento de uma metapolítica da estética.

Superar esses dilemas para explicar a complexidade das formas existenciais do humano não apenas nos convida a recompor as narrativas com as quais determinados grupos são interpretados, mas também exige que suspendamos toda relação de produção de formas sobre a existência do Outro e as determinadas funções específicas que a explicam. Essas construções não se prestam a representar crenças ou agudizar o poder da *doxa* ou estabelecer classificações ou hierarquizações de acordo com seu material de inteligibilidade. A educação inclusiva é uma estratégia de resignificação sobre a indiferença e seus modos de ver. O que envolve uma ruptura estética? Em termos simples, assume a fratura das formas sensíveis e a produção da experiência; isto é, “um conflito entre uma apresentação sensível e uma forma de dar sentido a ela, ou entre vários regimes sensíveis e/ou corpos” (Rancière, 2019, p. 181). O surgimento de novas formas do visível e do invisível é uma tarefa política. As identidades no atual regime do inclusivo são sobredeterminadas como produto da marca da ontologia discreta.

O que envolve pensar a educação inclusiva em termos de uma nova configuração do sensível? Uma resposta do possível

[...] reside na configuração da distribuição do comum por meio de um processo político de subjetivação. Consequentemente, se existe uma política da estética, sua tarefa reside nas

práticas e nos modos de visibilidade que configuram o tecido da experiência sensível (Rancière, 2011, p. 122).

Tudo isso é um convite para alterar as estruturas de definição de um *corpus* de elementos invisíveis destinados a romper as cadeias de significantes que as mediam. No fundo, é produzir outro tipo de relações, é levantar relações que não foram vistas, atributos que antes não eram legitimados ou simplesmente que não estavam relacionados com cada um dos problemas de análise acima mencionados. Esta é a base do que precisamos: uma profunda alteração e/ou transformação dos modos existentes das formas de enunciação e das apresentações sensoriais tradicionalmente empregadas para significar a experiência de múltiplas formas existenciais que habitam no registro do irrepresentável ou são objeto de representações engessadas ou artificiais, para se abrir a novas formas de percepção e subjetivação, de singularidade e sensibilidade. Em síntese, cria uma nova partilha do sensível, mas agora com foco na heterogeneidade e na multiplicidade, na desfiguração do cânone ontológico regulado pela matriz de individualismos-essencialismos, pois seu interesse reside na produção de novas formas de individualidade. A transformação estética da educação inclusiva consiste em

[...] produzir um choque sensorial e mobilizar os corpos através da apresentação de uma estranheza, de um encontro entre elementos heterogêneos. Ou seja, tem como objetivo produzir um efeito de estranheza para gerar uma consciência das razões que sustentam essa estranheza, o que equivale a suprimi-la. No mesmo processo, ela se esforça para produzir uma fusão entre o choque estético das formas heterogêneas de apresentação sensível e a correção do comportamento por meio da representação, entre a separação estética e a continuidade ética (Rancière, 2019, p. 185-186).

O desafio da transformação estética é compreender como o visível muda profundamente. A tarefa consiste em consolidar uma comunidade estética cujas condições de possibilidade suspendam toda divisão do sensível que negue a heterogeneidade e a multiplicidade. Este é um esforço imaginativo, na medida em que outras possibilidades para pensar a vida estão em jogo, ainda mais quando as imagens com as quais apresentamos determinados fenômenos e/ou problemas de análise do inclusivo são incapazes de provocar

alterações em nossa *micropraxis* ou no conjunto de atributos que definem nosso cotidiano. Muitas dessas imagens, adverte Soto (2022, p. 55), fixam “estereótipos, modelos, formas de exclusão, dinâmicas afetivas e dispositivos de controle social”. Essas operações serão abordadas na seção a seguir, pois denotam um problema fundamental no nível visual; ou seja, consolidam dispositivos de assimilação. As imagens da educação inclusiva enfrentam um problema complexo no que diz respeito aos meios de circulação do sensível das suas imagens.

4 AS IMAGENS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISPOSITIVOS DE (CONTRA)ASSIMILAÇÃO?

É fácil observar como as imagens que nos são apresentadas como parte do inclusivo não têm a capacidade de abordar cada um dos problemas que denunciam na sua magnitude e, da mesma forma, são imagens que tendem a banalizar e/ou contaminar suas unidades de análise mais profundas. Apesar de serem esses problemas, são as imagens que melhor circulam, confirmando justamente o que não é inclusão. Esse gênero acadêmico enfrenta obstáculos complexos nos seus meios de circulação do sensível e suas imagens se subordinam aos mandatos programáticos de caráter normativo do olhar. São imagens que enfrentam o desafio de fissurar as crenças que retratam, pois muitas delas confirmam o que realmente não é inclusão: são imagens que nos induzem à consolidação de uma força imagética, social e pedagógica cujo apelo materializa estruturas de assimilação inclusivas. A normatividade do olhar impõe-se sancionando que tipo de imagens são legítimas para visualizar determinados objetos de análise. O problema é que essas imagens instalam uma política de apagamento que obstrui e ofusca o olhar sobre cada um dos problemas de análise mais prementes que fazem parte do universo analítico do inclusivo. Essas imagens têm a singularidade de produzir um grande efeito entre aqueles que as observam com um mínimo de esforço. Essa é a lógica da distorção, um aparato imaginal que se concentra fortemente nas aparências, na superficialidade do fenômeno, na contemplação de uma sensibilidade social que se desvanece, mas cuja força continua ativa por meio de diversos tipos de clichês e estereótipos altamente eficazes para descrever determinados fenômenos sociais.

Uma das obstruções visuais do inclusivo revela seus segredos, sustentando que não existem outras formas de visualizar cada um dos seus núcleos problemáticos. Essa é a base da obstrução da circulação dos seus mecanismos de sensibilidade. A educação inclusiva precisa de gestos imaginativos para “produzir outras formas de conhecimento e pensamento sensível” (Soto, 2022, p. 46). É um convite para revelar a organicidade da representação e simbolização que esse gênero constrói. De fato, ela não precisa “articular-se à margem de toda representação, mas sim manter um compromisso instável com ela” (Soto, 2022, p. 46).

O discurso majoritário do inclusivo aborda seus problemas e núcleos de análise, e o faz desativando posições críticas por meio de imagens que, no campo da educação, são capazes de desativar outros imaginários. São imagens que acomodam relações de poder, que fecham o imaginário e a possibilidade de ver no âmago de cada fenômeno que preocupa seus praticantes. Os conflitos sociais e culturais que são informados por meio das suas imagens são apresentados passivamente, mantendo intactas as relações de opressão que denunciam. São imagens que, apesar de apelarem para outra energia social, são incapazes de romper as relações de poder que denunciam. Além disso, acomodam-se estrategicamente à organicidade de determinadas relações de poder e nos apresentam, ainda que superficialmente, modos de existência diversos que ficam subjugados e interpretados através da força da *potestas* ligada à diferença. Evidencia-se, assim, uma incapacidade de compreender as reais unidades do humano que cada modo de existência documenta. É a disputa entre a forma e o conteúdo.

O regime imaginal dominante do inclusivo opera pré-formatando diversas figurações ou a assunção de múltiplas formas prévias que depois se materializam e convidam seus sujeitos a entrar em um regime ontológico pré-fabricado. É necessário “soltar certas formas para que outras apareçam” (Soto, 2022, p. 46) e, com isso, reinstalar a força crítica ou a negatividade que lhe foi roubada ou sequestrada como resultado dos erros persistentes de aproximação ao termo e ao seu objeto. Na medida em que sua força crítica for restaurada, é necessário aprender a subverter e destruir o poder de toda visualização normalizadora e hegemônica. O que caracteriza as imagens do inclusivo é a perda do imaginário, revelando sua cumplicidade com um regime de expectativas ideologicamente produzido.

O chamado mais profundo é para desalojar, constelar e despojar a imagem hegemônica do movimento social e do gênero acadêmico chamado educação inclusiva, a fim de desfrutar de outros pontos de entrada para a

multiplicidade dos seus fenômenos de constituição. Trata-se de recuperar a força do acontecimento da compreensão e da proliferação das suas formas sensíveis particulares. Este é o jogo do que Soto (2022) chama de superfície; isto é, um espaço de conversão no qual a transformação e a formação que afetam uma determinada imagem se encontram.

A imagem dominante da educação inclusiva alcança sua eficácia através da elevação de figuras que são interpretadas intencionalmente para controlar aquilo que observamos e analisamos, que induzem práticas incapazes de interromper as crenças que se infiltram e se reproduzem sistematicamente nas suas imagens, controlando o poder de configuração de outras realidades. Esta é a trama de heranças e legados do impulso desejante da ordem essencialista responsável por predeterminar nossos sentidos, induzir nosso olhar e nos indicar o que devemos olhar e como olhar e interpretar através de tais ou quais significantes.

As imagens utilizadas pelo regime hegemônico do inclusivo, apesar de evocarem um apelo à diversidade, à heterogeneidade e à diferença, preferencialmente encapsulam esses propósitos por meio de imagens padronizadas que nos mostram tais intenções vazias de conteúdo, permitindo-nos abrir o imaginário e instaurar outros horizontes de sentido. São imagens cujos efeitos só se manifestam através da instalação de diversos horizontes normativos que precarizam o potencial analítico subjacente nos seus registros visuais e ontopolíticos. São práticas visuais estrategicamente desorganizadas. Se o desafio é, então, criar outra trama imaginal, precisamos da epistemologia da educação inclusiva, um dispositivo heurístico que nos nutra de outros conhecimentos que ainda não estão totalmente maduros.

Pensar nas formas visuais da educação inclusiva é pensar nas formas de produção do conhecimento: *um acontecimento de profunda criação*. Precisamos aprender a ultrapassar a relação entre imagem e conteúdo, entre palavra e imagem, pois o que é objeto de maior circulação ofusca a compreensão real do visual desse gênero. Chegamos a este ponto, enfrentamos o desafio de emancipar os modos de visualização dos problemas de análise do inclusivo e romper com as tecnologias da linguagem que os explicam. Liberar a visualização é também interromper nossos modos de relação com a memória. Cada um desses elementos nos permitirá entrar nas formações visuais da educação inclusiva que são afetadas pelo afeto. É por isso que Ocampo (2024) sustenta que a educação inclusiva cria uma singular reviravolta afetiva.

As imagens da educação inclusiva podem resistir às circulações do sensível? Como ponto de partida, sustentarei que a imagem hegemônica que informa nossos desempenhos epistemológicos ou hábitos de pensamento sobre o campo objetual do inclusivo é o resultado de formações complexas de ideias que são mediadas por práticas e significados que normatizam nossos desempenhos intelectuais e nossas formas de olhar para um determinado fenômeno que, por meio de modalidades singulares de hierarquização, privilegiam determinadas práticas em detrimento de outras. Essa lógica segue a continuidade da partilha do sensível instituída pela modernidade; isto é, destacar determinados problemas e grupos humanos em detrimento de outros. A circulação do sensível nesse campo não é alheia às partilhas da luz. O problema é que, não apenas diversos grupos culturais e sociais são vítimas das manipulações das imagens, mas também são afetados por esse problema os fenômenos que integram seu catálogo de pesquisa.

A educação inclusiva deve ativar sua capacidade de abrir as imagens para permitir que “aqueles que não têm direito a ocupar o mesmo lugar possam ocupar a mesma imagem” (Soto, 2018, p. 139). A trama imaginal desse gênero busca “alterar a partilha da luz que atribui lugares de exclusão, anonimato ou estereótipos a determinadas formas de vida e que destaca outras” (Soto, 2018, p. 139). A força visual da educação inclusiva aposta na construção de cenas do possível, um ato profundo de criação, de invenção que nos irrompe e nos conduz para rumos que não conhecemos. São imagens que nos transportam para outras zonas de experiências, para uma trama de coexistências heterogêneas de fazer, sentir e agir. O problema é que essas imagens não atuam como dispositivos de oposição ao que dizem se opor, mas são incapazes de abrir outros imaginários e, inclusive, muitas são dependentes do regime de poder que elas mesmas dizem questionar. A fim de desbloquear esse problema, considero necessário alterar a dimensão sensível que informa suas imagens para introduzir uma lógica diferente que nos ensine a visualizar seus grandes males sob outra chave, uma que nos permita oferecer uma compreensão diferente contra um determinado fenômeno.

Os problemas aqui documentados em relação às imagens da educação inclusiva poderão ser resolvidos quando a sua comunidade epistêmica unir esforços significativos para alterar a partilha do sensível que reproduzem ou informam sem maior questionamento. O treinamento imaginativo que prolifera é compreender como as imagens desse gênero resistem às formas, significados e manipulações imagéticas que lhes são impostas. Trata-se de

remover e, em certos casos, destruir aquelas formas que silenciosamente contribuíram para configurá-las. O problema é que o campo visual do incluído está povoado por outras imagens que não lhe pertencem; são fluxos imagináveis que ocupam um lugar onde outras são esperadas/necessárias. Nessa lógica, as expectativas do poder se fortalecem, disparam e manipulam até mesmo os imaginários mais críticos. O problema da educação inclusiva com suas imagens é o problema do “perceptível, do dizível, do pensável e do factível” (Soto, 2023, p. 59). Para essa autora, é necessário alterar tal esquema de relacionamento. Precisamos aprender a desnaturalizar os vínculos que informam, traduzem e mediam cada uma das suas imagens.

5 CONCLUSÕES

Se o desafio consiste em desnaturalizar os vínculos que atravessam a arquitetura imagética da educação inclusiva, então é necessário aprender a articular outras relações que nos permitam subverter e desnaturalizar cada uma das suas tramas e/ou compromissos. Em outras palavras, o convite é simples: *desfigurar o senso comum que afeta suas interpretações, categorias, semânticas, etc.* Acredito que essa observação foi documentada ao longo deste trabalho por meio do argumento que descreve o excesso de *doxa* para fundamentar os problemas enfrentados por esse campo de trabalho. Essa tensão começa a nos revelar seus gritos ao reconhecer a forte marca do “senso comum saturado por ideias, suposições e hábitos sociais, formações profundamente complexas que se reinventam constantemente” (Soto, 2023, p. 60).

A difícil destruição e/ou alteração do imaginário visual dominante do inclusivo subjaz na persistência do ser que ela própria não é. A este problema atribuí o domínio da *edipização do objeto da educação inclusiva*, algo mais do que uma espécie de ressentimento heurístico, uma operação que castra a plena compreensão vital das suas formas intelectuais, ontológicas e, agora, visuais. É produto dessa castração que se mantém fiel a propriedades que não lhe pertencem. Dessa forma, mantém-se uma consistência que fixa propriedades que lhe foram atribuídas por engano. Tudo isso permite sustentar que ela própria é objeto de persistentes deteriorações formativas.

Agora, o estudo das imagens da educação inclusiva deve nos fornecer ferramentas “para mudar a ordem que define suas propriedades, a capacidade de introduzir uma alteração decisiva no seu modo de se apresentar” (Soto, 2023, p. 61). Essas são imagens que podem ser lidas em termos de imagens

em movimento que não possuem um destino claro, mas o que é claro é sua capacidade de nos levar a outros planos de sensibilidade.

O estudo das imagens da educação inclusiva pode ser lido em termos de uma prática

[...] que resiste ao relato e às formas de fixar as partilhas que nos foram dadas. Coloca as imagens em operação num sentido diferente, abre um espaço potencial de indeterminação que não é preenchido pelo gesto que articula o seu desvio. As imagens potenciais são imagens que estão pendentes de resolução, que propõem uma maneira de ver, uma possibilidade, uma posição. Esse tipo de imagem precisa ceder à prefiguração para se entregar a um âmbito que não se conhece (Soto, 2023, p. 64).

O que chama a atenção é que, apesar de todas as dificuldades visuais que a educação inclusiva enfrenta, é possível afirmar que não existe um sujeito sem imagem, mas sim um sujeito que é informado por um esquema imaginativo enfraquecido, artificial e errôneo. Essas são imagens que reduzem o sujeito a um estado de objetualização, pois é a imagem que configura o sujeito, que neste caso é a empresa herdada pelo regime representativo e suas modalidades de sensibilidade. Essa é a lógica do sentido do regime imaginal do abjeto, um clássico no interior do estudo (*pseudo-*) acadêmico do inclusivo.

O problema é que o diálogo que pode ocorrer entre essas imagens e seus respectivos processos de subjetivação não é capaz de oferecer um processo de reparação ontológica, muito menos recuperar a função curativa que suas imagens carregam. Através do discurso majoritário da inclusão, nos tornamos praticantes relativamente informados que consomem determinadas imagens, mas experimentamos uma profunda barreira para explorar a profundidade do que uma determinada imagem nos mostra em relação a um determinado fenômeno.

O problema é de inteligibilidade. Muitos dos nós críticos que realmente estruturam seu campo de investigação – ao pensá-lo fora da educação especial – não têm como ser reconhecidos em sua profundidade à luz dos determinantes que esse campo promove como produto do disfarce epistêmico proporcionado por sua travestização com o especial. Relacionamo-nos com as imagens do inclusivo consumindo essas imagens por meio de uma identidade claramente definida para o olhar do pesquisador e/ou espectador. O consumo de imagens é o que mais fazemos no regime falsificado do gênero aqui discutido. A fim

de descentrar a adesão a esse tipo de regime imaginal, devemos analisar as formas de ligação que existem entre determinadas imagens e fenômenos. A educação inclusiva é um gênero ferido imaginalmente.

REFERÊNCIAS

BORSANI, María Eugenia. **Rutas decoloniales**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2020.

CERECEDA, Miguel. Sobre el reparto de lo sensible. *In*: VEGA, Francisco; ROCCO LOZANO, Valério (ed.). **Estética del disenso**. Políticas del arte en Jacques Rancière. Santiago: Doble Ciencia, 2018. p. 47-58.

MIGNOLO, Walter D. Sylvia Wynter: What Does It Mean to Be Human? *In*: MCKITTRICK, K. (ed.). **Sylvia Wynter: on being human as praxis**. Durham: Duke University Press, 2019. p. 106-124.

OCAMPO, Aldo. ¿Cómo se construyen las imágenes de la inclusión?: notas para la re- organización de lo visible *In*: VERCELLINO, Soledad (ed.). **Problemas actuales en el campo de la educación inclusiva**. Santiago: Fondo Editorial CELEI, 2024. p. 4-35.

OCAMPO, Aldo. Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica. **Revista Boletín Redipe**, [s.l.], v. 8, n. 8, p. 42-88, 2018. Disponível em: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/814/746>. Acesso em: 8 out. 2025.

OCAMPO, Aldo. La educación inclusiva como ensamblaje o la artesanía de su praxis cognitiva. **Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC**, [s.l.], n.12, v. 6, p. 57-71, 2020. Disponível em: <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/1700/1620>. Acesso em: 13 ago. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **Disenso**. Ensayos sobre estética y política. Buenos Aires: FCE, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **El destino de las imágenes**. Buenos Aires: Prometeo, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. Estética del disenso. Entrevista con Jacques Rancière. *In*: VEGA, Francisco; ROCCO LOZANO, Valério (ed.). **Estética del disenso**. Políticas del arte en Jacques Rancière. Santiago: Doble Ciencia, 2018. p. 191-203.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemología del Sur**. Buenos Aires: CLACSO/FCE, 2009.

SOTO, Andrea. **Imágenes que resisten**. La genealogía como método crítico. Barcelona: La Virreina; Centre de la Imatge; Ayuntamiento de Barcelona, 2023.

SOTO, Andrea. **Imaginación material**. Santiago: Metales Pesados, 2022.

SOTO, Andrea. **La performatividad de las imágenes**. Santiago: Metales Pesados, 2020.

SOTO, Andrea. Potencias e impotencias de las imágenes en el pensamiento de Jacques Rancière. *In*: VEGA, Francisco; ROCCO LOZANO, Valério (ed.). **Estética del disenso**. Políticas del arte en Jacques Rancière. Santiago: Doble Ciencia, 2018. p. 135-149.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. ¿Puede hablar el subalterno? **Revista Colombiana de Antropología**, Bogotá, v. 39, p. 297-364, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>. Acesso em: 8 out. 2025.

WYNTER, Sylvia. “Tras el hombre”, su última palabra: sobre el posmodernismo, Les Damnes y el principio sociogénico. **Nuevo Pensamento Crítico**, [s.l.], v. 4, n. 7, p. 43-83, 1995. Disponível em: https://monoskop.org/images/a/a6/Wynter_Sylvia_1991_Tras_el_Hombre_su_ultima_palabra.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

Medidas de apoio na perspectiva da educação inclusiva

Pilar Cobeñas

Doutora em Ciências da Educação pelo Instituto de Pesquisas em Humanidades e Ciências Sociais da Universidade Nacional de La Plata, Argentina. Membro da Associação Azul e do Grupo Artigo 24 pela Educação Inclusiva, Argentina. Membro da Rede Regional de Educação Inclusiva da América Latina (RREI). pilarcobenas@gmail.com

Neste capítulo, centraremos nossa atenção em analisar o sentido do apoio na perspectiva da educação inclusiva e problematizar, a partir desse ponto de vista, um conjunto de recursos e medidas que são oferecidos com a intenção de se constituírem como apoio, mas que, em razão das concepções que os orientam, podem resultar em práticas não inclusivas.

1 CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA DA DEFICIÊNCIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando falamos em educação inclusiva, referimo-nos tanto a uma abordagem pedagógica quanto a um direito humano. Trata-se de uma abordagem pedagógica nos termos do que Ainscow (2007) denominou de virada inclusiva, intimamente vinculada aos avanços normativos, especialmente às transformações exigidas dos sistemas educacionais nos países que assinaram, entre outros acordos, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), doravante denominada “a Convenção”.

Concordamos com Roger Slee (1998) quando afirma que, para avançar em direção a uma educação inclusiva, é necessário problematizar as ideias sobre a deficiência a partir das perspectivas e narrativas construídas pelo próprio coletivo e pelos espaços acadêmicos que produzem estudos vinculados a essas perspectivas. O autor também adverte, de forma precoce, uma situação que ainda hoje identificamos como persistente: a mudança de linguagem não implica uma mudança nas perspectivas que orientam as práticas. Assim, os sistemas educacionais que alteram suas formas de nomear para se adequarem às da Convenção não expressam, necessariamente, o espírito desta.

Por essa razão, consideramos que, para que o sistema educacional construa apoios, tal categoria deve ser revisitada à luz da Convenção, da perspectiva do movimento social das pessoas com deficiência e dos estudos sociais e críticos da deficiência, com o objetivo de promover práticas que tornem efetivo o direito à educação dessas pessoas. Portanto, a terminologia importa quando os sistemas educacionais afirmam ajustar-se à perspectiva

da Convenção utilizando sua linguagem, mas sem modificar as práticas que os próprios termos definem como problemáticas devido aos seus efeitos de exclusão, esvaziando-as de sua potência transformadora.

De modo inverso, identificamos que nas escolas podem existir práticas inclusivas que são nomeadas com terminologias associadas a formas de exclusão educacional; por isso, consideramos que o foco da questão deve recair sobre as práticas.

Cabe destacar, ainda, a importância do movimento das pessoas com deficiência e de suas famílias na promoção da transformação dos sistemas educacionais rumo a formas mais inclusivas (Muñoz *et al.*, 2020). De fato, a perspectiva que sustenta a Convenção é a do modelo social, uma forma de compreender a deficiência como uma construção social que, embora apresente dimensões problematizadas e avanços (Cobeñas, 2021), continua a ter grande relevância nos estudos e no ativismo. Esse modelo está intimamente relacionado às discussões sustentadas pelo coletivo de pessoas com deficiência desde as décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, e que posteriormente se internacionalizaram. Nesse contexto, o movimento de Vida Independente foi pioneiro ao iniciar os debates, colocando no centro a questão dos apoios e a importância da participação plena das pessoas com deficiência na comunidade e nas decisões sobre suas próprias vidas.

Nas palavras de Soledad Arnau (2013, p. 95):

Como indica a denominação desse Movimento, a luta das pessoas com diversidade funcional concentra-se em seu desejo de independência, emancipação, autodeterminação e empoderamento, especialmente daquelas que possuem necessidades significativas de apoio generalizado, por meio de terceiros (na figura profissional do assistente pessoal) e de produtos de apoio (auxílios técnicos e/ou tecnológicos). Nesse sentido, tal movimento contribui para a concretização do Princípio da Igualdade (de oportunidades, de tratamento, de condições...) entre pessoas com e sem diversidade funcional, bem como entre aquelas que necessitam de apoios generalizados e as que não necessitam.

Assim, esse movimento problematiza fortemente a ideia das pessoas com deficiência como “dependentes” e desprovidas de autonomia para tomar decisões sobre suas próprias vidas – em contraposição às pessoas sem deficiência, que teriam a prerrogativa de decidir por elas. O movimento de Vida Independente sustenta que todas as pessoas podem e devem tomar

decisões sobre suas vidas. Ele questiona a noção de que existam pessoas dependentes e autônomas, defendendo que vivemos em interdependência com os outros e com o mundo, e que todas as pessoas dão e recebem apoio. Contudo, nem todas necessitamos de apoio no mesmo grau ou nos mesmos momentos da vida.

A questão da dependência está também relacionada ao que Mike Oliver (1998) denominou de modelo individual da deficiência, o qual supõe que a deficiência constitui um “problema individual” da pessoa com deficiência – e de sua família –, que requer tratamentos e atendimentos médicos, pedagógicos etc., a fim de que possa normalizar-se o suficiente para participar da sociedade tal como ela é.

Outro aporte particularmente potente para pensar a educação inclusiva, e que também emergiu do campo do ativismo, diz respeito às discussões sobre o “capacitismo”. Essa categoria permite estudar e compreender as estruturas sociais que atuam de forma a incapacitar determinado grupo humano em uma cultura e em um momento histórico específicos. Segundo Fiona Campbell (2001 *apud* Toboso, 2017, p. 73), o capacitismo constitui:

[...] uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo específico de sujeito e de corpo, projetado normativamente como o perfeito e o típico da espécie e, portanto, como aquilo que é essencial e plenamente humano. Em consequência, a deficiência é interpretada como uma condição que desvaloriza o ser humano.

Nos termos de Wolbring (2008, p. 253),

O capacitismo dirigido às pessoas com deficiência (Wolbring, 2007a, 2007b, 2007c) reflete uma preferência por capacidades normativas típicas da espécie, o que leva à discriminação dessas pessoas como “menos capazes” e/ou como pessoas com deficiência “impedidas” (Wolbring, 2004, 2005). Esse tipo de capacitismo está sustentado pela categorização médica, deficitária e deficiente das pessoas com deficiência, o chamado modelo médico (Wolbring, 2004, 2005). Rejeita-se, assim, a “variação do ser e do estar”, a noção de biodiversidade e a categorização das pessoas com deficiência proposta pelo modelo social. Essa perspectiva leva ao foco em “consertar” a pessoa ou em evitar o nascimento de outras pessoas semelhantes, ignorando a aceitação e a necessidade de acolher essas

pessoas em sua variação de ser e de estar (Wolbring, 2005). O capacitismo tem sido utilizado, há muito tempo, para justificar hierarquias de direitos e a discriminação entre diferentes grupos sociais, bem como para excluir outras pessoas que não são classificadas como “com deficiência”.

Wolbring (2008) nos oferece a possibilidade de identificar aspectos capacitistas do sistema educacional que não afetam apenas o corpo discente com deficiência, mas que incidem de forma desproporcional sobre esse grupo. Essa noção permite compreender como determinada concepção de ser estudante está relacionada às características atribuídas aos sujeitos e à forma como essas características são interpretadas no contexto escolar.

Nesse marco, a Convenção define a deficiência, a partir do modelo social, como uma questão relacional entre sujeitos com determinadas características e as barreiras presentes em nossas sociedades, que, ao interagirem, produzem a deficiência. O tratado, portanto, prescreve um conjunto de estratégias voltadas à eliminação dessas barreiras, concentrando-se tanto em dimensões gerais quanto particulares, nas quais emergem as noções de apoio, acessibilidade, desenho universal e adaptações razoáveis.

2 A ACESSIBILIDADE, O DESENHO UNIVERSAL E AS ADAPTAÇÕES RAZOÁVEIS CONFORME DEFINIDOS PELA CONVENÇÃO

Propomos recuperar as definições a partir da perspectiva da Convenção para, em seguida, analisar as dimensões específicas que essas categorias assumem ao serem aplicadas em um espaço particular: a escola. Conforme expressa a própria Convenção:

Por **adaptações razoáveis** entendem-se as modificações e os ajustes necessários e adequados que não imponham um ônus desproporcional ou indevido, quando exigidas em um caso particular, para garantir às pessoas com deficiência o gozo ou exercício, em igualdade de condições com os demais, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Por **desenho universal** entende-se o projeto de produtos, ambientes, programas e serviços que possam ser utilizados por todas as pessoas, na maior medida possível, sem necessidade de adaptação ou de design especializado. O “desenho universal” não exclui as ajudas técnicas destinadas a grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (ONU, 2006, art. 2).

Acessibilidade. Para que as pessoas com deficiência possam viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes adotarão medidas pertinentes para assegurar o acesso das pessoas com deficiência, em igualdade de condições com os demais, ao ambiente físico, transporte, informação e comunicações — incluindo os sistemas e as tecnologias de informação e comunicação —, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto em áreas urbanas quanto rurais (ONU, 2006, art. 9).

A Convenção prescreve que deve ser assegurado o acesso das pessoas com deficiência aos ambientes físicos, bem como à informação e às comunicações. Garantir o acesso a esse grupo implica desenvolver estratégias que beneficiem múltiplos outros grupos. Essas estratégias e condições são denominadas medidas de acessibilidade, constituindo um direito consagrado no artigo 9º da referida Convenção (ONU, 2006).

A acessibilidade pode ser compreendida, assim, como as formas de garantir o acesso de modo que ninguém fique excluído de ambientes físicos, digitais ou virtuais. Isso envolve tanto a ampliação de estratégias para abarcar o maior número possível de pessoas, evitando ativamente vieses capacitistas no desenho de espaços físicos e formas de comunicação e informação (desenho universal), quanto assegurar estratégias de acesso para aquelas pessoas que, mesmo com a ampliação dessa perspectiva, permaneçam excluídas (adaptações razoáveis). Nesse sentido, considera-se que nenhuma característica de qualquer ser humano justifica sua exclusão ou a negação de seu acesso a espaços físicos, comunicação ou informação; são esses ambientes que devem se tornar acessíveis, de forma geral ou personalizada, garantindo que todas as pessoas, sem exceção, possam acessá-los.

Embora utilizemos essas definições gerais da Convenção para pensar a acessibilidade em ambientes educacionais, é necessário articulá-las ao campo pedagógico, uma vez que adquirem dimensões específicas do contexto

educativo e escolar. Por exemplo, conforme desenvolvido em nossos estudos (Broitman *et al.*, 2024; Cobeñas *et al.*, 2021), há situações em que a acessibilidade implica assegurar que um texto escrito possa ser lido por leitores de tela. Em atividades de alfabetização, em que a tarefa envolve que os estudantes explorem suas ideias e hipotetize sobre como se lê uma palavra com base em outras palavras escritas, o leitor de tela lê a palavra convencionalmente, excluindo da tarefa cognitiva os usuários desse recurso. Nesse caso, torna-se necessário implementar outros modos de tornar os textos acessíveis (Cobeñas; Orlando, 2021).

Também registramos situações em que intérpretes de língua de sinais contratados para contextos educacionais não possuem conhecimento sobre a linguagem específica de cada disciplina objeto do ensino, afetando o aprendizado de estudantes surdos devido a imprecisões e erros na interpretação. A simples presença de um intérprete, independentemente de sua formação na disciplina vinculada à área a ser interpretada, não é suficiente para caracterizar uma medida de acessibilidade em contextos educacionais (Arouxét; Cobeñas; Grimaldi, 2019).

Considerando que a deficiência é uma construção social e que nossa sociedade está fortemente atravessada por uma perspectiva capacitista, entendemos que o que em determinado momento pode parecer uma adaptação razoável, ao avançar na luta contra a exclusão e na transformação cultural, em outro momento pode passar a ser constituído como parte do desenho universal. Em outras palavras, assim como a deficiência é uma categoria dinâmica, por ser histórica, política e cultural, sustentamos que tanto a acessibilidade quanto os apoios, assim como o desenho universal e as adaptações razoáveis também são categorias dinâmicas.

3 O APOIO COMO CATEGORIA DINÂMICA

Retomamos a definição de apoios a partir de um relatório elaborado por Catalina Devandas Aguilar – mulher com deficiência – na qualidade de Relatora Especial sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (ONU, 2016, ptos. 13-15):

Apoio é o ato de prestar ajuda ou assistência a uma pessoa que dela necessita para realizar atividades cotidianas e participar da sociedade. O apoio é uma prática profundamente

enraizada em todas as culturas e comunidades, constituindo a base de todas as nossas redes sociais. Todas as pessoas necessitam do apoio de outros em algum momento, ou mesmo ao longo de toda a vida, para participar da sociedade e viver com dignidade. Ser receptor de apoio e prestar apoio a outras pessoas são duas funções que todos compartilhamos como parte de nossa experiência humana, independentemente de deficiência, idade ou condição social.

No entanto, embora algumas formas de apoio tenham sido integradas de maneira natural ao desenho social, outras, como aquelas requeridas por pessoas com deficiência, continuam marginalizadas. Para a maioria das pessoas com deficiência, o acesso a um apoio de qualidade é uma condição fundamental para viver e participar plenamente da comunidade, fazendo escolhas como qualquer outra pessoa. Sem um apoio adequado, as pessoas com deficiência ficam mais expostas a tratamentos negligentes ou à institucionalização. A prestação de um apoio apropriado é necessária para garantir toda a gama de direitos humanos e permite que as pessoas com deficiência alcancem seu pleno potencial, contribuindo assim para o bem-estar geral e a diversidade da comunidade em que vivem.

A perspectiva da deficiência nos permite problematizar as visões sobre as pessoas com deficiência como dependentes e apenas receptoras de ajuda, sustentadas em sua suposta “incapacidade” de tomar decisões sobre suas vidas e contribuir para as vidas de outras pessoas, considerando que seus apoios constituem necessidades individuais decorrentes de seu “déficit” e que devem ser resolvidas no âmbito privado e individual. Essa perspectiva também afirma que “a existência de barreiras sociais e ambientais gera a necessidade de apoio” (ONU, 2016, pto. 16). Nesse sentido, o apoio é uma prática que se manifesta nas relações necessárias entre as pessoas e o mundo.

A partir do marco oferecido por Devandas, é imperativo revisar as perspectivas que associam diretamente deficiência à dependência, o que, em última instância, implica considerar que as vozes das pessoas com deficiência não são dignas de serem ouvidas. Propõe-se, em vez disso, uma perspectiva relacional, na qual todas as pessoas são interdependentes umas das outras e com o mundo. Assim, de acordo com essa perspectiva, todas as pessoas são, em maior ou menor grau, dependentes de outras.

No entanto, Devandas adverte que ainda persiste uma perspectiva assistencialista e patologizante sobre as pessoas com deficiência, que as considera destinatárias de medidas diferenciadas de atenção. Ela afirma que “os Estados devem abandonar as abordagens assistencialista e médica e repensar sua política e prática de atenção a partir de uma perspectiva de direitos humanos” (ONU, 2016, pto. 28). Os apoios para esse grupo, portanto, ainda seriam considerados sob uma perspectiva deficitária, que os diferencia dos apoios necessários às pessoas sem deficiência.

Devandas também oferece elementos para identificar a diferença e compreender a relação entre apoio, acessibilidade e adaptações razoáveis. Em termos de acessibilidade, define-a como “a obrigação relacionada ao ambiente físico, transporte, informação e comunicação, enquanto o apoio é uma obrigação vinculada à pessoa” (ONU, 2006, pto. 9). Ou seja, trata-se da obrigação de assegurar um conjunto de práticas que permita às pessoas desenvolver todas as atividades de sua vida de acordo com suas necessidades e preferências. Assim, o apoio está centrado na pessoa, enquanto a acessibilidade concentra-se no acesso ao ambiente físico, à informação e à comunicação.

A noção de adaptação razoável é complementar à de apoio, pois visa garantir que os Estados realizem todas as modificações necessárias para assegurar que os direitos das pessoas sejam efetivamente cumpridos, incluindo aquelas que até então não haviam sido contempladas. Isso pode implicar que pessoas que necessitem de apoios mais personalizados possam recebê-los.

Por fim, a noção de apoio é definida como uma categoria central a partir da perspectiva de direitos humanos e, especificamente, do direito à vida independente das pessoas com deficiência e à sua plena participação na sociedade.

4 APOIOS NO MARCO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os sistemas educacionais foram construídos com base em uma pedagogia normalizadora que pressupõe determinadas características associadas à ideia de “estudante”. Um exemplo é a noção de gradualidade, fundamentada na presunção de que todas as pessoas da mesma idade aprendem o mesmo conteúdo, da mesma forma, por possuírem as “mesmas capacidades” (Terigi, 2010; Tyack; Cuban, 2001). A própria psicologia da aprendizagem foi edificada

a partir do estudo do desenvolvimento de meninos e meninas escolarizados, de modo que o que se considera um desenvolvimento normal ou esperado em termos de aprendizagem implica uma construção vinculada ao fenômeno da escolarização das infâncias (Baquero, 2001).

Os desenvolvimentos pedagógicos e didáticos, bem como a definição da seleção e da sequência dos conteúdos prescritos nos currículos e nas tradições de ensino, podem ser analisados a partir de um olhar que permita identificar vieses capacitistas (Cobeñas; Broitman; Grimaldi, 2021). Este ponto é particularmente relevante, pois, na perspectiva da educação inclusiva, considera-se que nenhuma característica de qualquer sujeito pode justificar que ele seja considerado ineducável ou com sérias limitações para a aprendizagem.

A virada inclusiva permite compreender que o problema nunca reside nas características das pessoas, mas sim nas do próprio sistema educacional, na história do que, como e a quem se ensina, e sob quais pressupostos.

A educação especial surgiu e se desenvolveu como um espaço de escolarização destinado àqueles grupos de estudantes que se afastavam da “norma” estabelecida. Se examinarmos, por exemplo, as palavras de Vitalone (1956, p. 428), um dos grandes impulsionadores da criação da Educação Especial na Argentina e um dos pioneiros na região latino-americana, observamos que ele expressa:

[...] é aprofundando o verdadeiro sentido da solidariedade social que o Ministério da Educação tem se empenhado em não descuidar, em nenhum momento, nem desperdiçar qualquer oportunidade de estender os benefícios da educação integral àqueles crianças, jovens e adultos que, em razão de suas deficiências físicas, mentais ou de sua irregularidade social, não se encontram em condições de receber a orientação educacional nas escolas primárias comuns e necessitam de um tratamento pedagógico e médico-assistencial diferenciado em estabelecimentos denominados “escolas para alunos excepcionais”.

Como assinalam Slee (2008) e Connor (2014), a educação inclusiva parte de um ponto de partida radicalmente distinto daquele da educação especial. Nos termos de Slee (2008, p. 99):

[...] a educação inclusiva surge das mobilizações e protestos contrários ao domínio da educação especial segregada, entendida como um meio de classificar, codificar e tratar estudantes

com deficiência, um sistema construído e sustentado por pesquisadores e ativistas que começaram a denunciar seus efeitos excludentes.

Isso é relevante, pois um dos desafios para compreender o que constitui um apoio na perspectiva da educação inclusiva envolve problematizar visões ainda dominantes derivadas de pedagogias normalizadoras, que tendem a associar a educação das pessoas com deficiência a um campo próprio da educação especial, e não como parte orgânica de qualquer pedagogia ou didática.

A noção de ‘inclusão’ admite múltiplos sentidos em diferentes países, sistemas educacionais e até mesmo nas próprias escolas. Na perspectiva aqui assumida, a inclusão implica não apenas a presença, mas também a participação e o avanço nas aprendizagens de todo os estudantes, o que requer identificar e eliminar barreiras à participação e à aprendizagem, bem como construir apoios (Ainscow, 2004). Assim, a inclusão não é sinônimo de educação especial nem de integração, uma vez que esta última implica:

[...] a transferência de estudantes com deficiência dos espaços educacionais segregados para as salas de aula regulares, quando capturada por uma visão burocrática das políticas educacionais, foi concebida como um problema técnico de adequação dos recursos aos alunos segundo seu grau de insuficiência [...]. Nessa perspectiva, predominam os discursos médico e psicológico. [...] A transformação autêntica, aquela que ultrapassa o simples deslocamento físico e rompe com os hábitos tradicionais da educação especial, vai se enfraquecendo, pois administradores educacionais, professores, provedores de educação especial e formadores de docentes não sabem evitar discursos acríticos sobre a deficiência (Slee, 1998, p. 129).

A denominada virada inclusiva (Ainscow, 2007) pressupõe uma mudança de perspectiva quanto à compreensão dos fenômenos educacionais de fracasso escolar e exclusão. Nos termos de Echeita e Ainscow (2011, p. 29, grifo dos autores), essa perspectiva é um:

[...] construto que nos auxilia a explicar um fenômeno, como, por exemplo, as dificuldades que alguns estudantes enfrentam para aprender, destacando **o que vemos** (e, portanto, também o que deixamos de ver ou considerar), **como interpretamos** essas observações e, conseqüentemente, como **agimos** a partir delas.

Uma vez que o que vemos está vinculado à forma como interpretamos e, conseqüentemente, à maneira como atuamos, é importante começar definindo o que entendemos por apoio, já que diferentes perspectivas geram práticas muito diversas, com conseqüências distintas sobre os processos educacionais.

A educação inclusiva pode ser definida como um processo situado e reflexivo que envolve um trabalho coletivo e colaborativo em prol de assegurar a participação e o avanço na aprendizagem de todos os estudantes, sem exceções. Para isso, é necessário identificar e eliminar as barreiras à aprendizagem e à participação, bem como construir apoios. Nesse marco, o apoio é uma prática, e é fundamental identificar, de forma permanente e crítica, as perspectivas que sustentam tais práticas.

Isso implica, por um lado, a necessidade de continuar refletindo e teorizando sobre o que é um apoio em um contexto escolar inclusivo, no qual o eixo está centrado na participação e na aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com altos requerimentos de apoio; e, por outro, considerar o que necessitam as equipes docentes e de gestão escolar para planejar e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, uma perspectiva ancorada no modelo individual de deficiência produz práticas ligadas à integração ou à segregação escolar. Essas práticas, que podem ser denominadas como ‘apoios’ pelos sistemas educacionais, tendem a mobilizar recursos individuais voltados a fazer com que o estudante com deficiência se adeque ou se adapte à proposta pedagógica da escola. À medida que essas propostas não são revistas em relação às suas dimensões excludentes, o resultado é a atribuição de recursos específicos que tendem a normalizar individualmente o estudante com deficiência.

As práticas associadas à sua implementação são fragmentadas, isoladas e conduzidas por profissionais da área da saúde ou por figuras sem formação pedagógica ou didática (Cobeñas; Grimaldi, 2021b; Sandoval Mena; Simón Rueda; Echeita Sarrionandia, 2012). Além disso, implicam frequentemente um recorte excessivo de conteúdos, construído a partir de critérios capacitistas; ou seja, partindo da ideia de que o estudante “não pode aprender” determinadas coisas em função de seu déficit, sem que haja uma reflexão ou desenvolvimento de processos de ensino adequados.

Também é comum a criação de um currículo paralelo, com objetivos, enfoques e conteúdos muito distantes daqueles prescritos nos currículos oficiais de cada nível e nas práticas desenvolvidas nas salas de aula, desviando, inclusive, os conteúdos disciplinares, que refletem o que uma sociedade,

em determinado momento histórico, considera valioso transmitir às novas gerações, para temas como “hábitos da vida cotidiana”.

Em alguns casos, essa negação do acesso aos conteúdos ocorre sob o argumento de oferecer “ferramentas para a vida independente”, o que constitui uma contradição em relação ao que defende o movimento de Vida Independente.

Nos termos de Booth *et al.* (2002, p. 48):

Quando se entende que as dificuldades educacionais surgem das “necessidades educacionais especiais” dos estudantes ou jovens, parece natural pensar que o apoio consiste em fornecer mais pessoal para trabalhar individualmente com esses estudantes, a fim de que superem seus problemas. Adotamos um conceito de “apoio” muito mais amplo, compreendendo-o como “todas as atividades que aumentam a capacidade da escola de responder à diversidade dos estudantes de forma que todos sejam igualmente valorizados”. Em nossa definição, a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem com uma orientação inclusiva é considerada uma atividade de apoio [...]. Se as atividades de aprendizagem forem planejadas para apoiar a participação de todos os estudantes, a necessidade de apoio individual se reduz.

Assim, os autores alertam para os tipos de práticas que surgem quando se considera que os estudantes com “necessidades educacionais especiais” apresentam dificuldades de aprendizagem em razão de suas limitações individuais. As estratégias tradicionais do sistema educacional têm se pautado por responder de forma individual, isolando e segregando esse grupo para oferecer um tratamento terapêutico, em vez de ampliar e aprimorar as formas de ensino destinadas a todos os estudantes, de modo a alcançar efetivamente todos e cada um dos alunos. Também parte da ideia de que os estudantes com deficiência requerem uma forma de ensino específica e diferente da dos demais, a ser desenvolvida por profissionais da psicologia e da saúde, com saberes especializados sobre deficiência (Ainscow, 2007), uma visão própria da origem da educação especial, tal como expressa nas palavras de Vitalone (1956).

Nesse contexto, é comum que sejam oferecidas propostas pedagógicas diferenciadas, com pouca ou nenhuma relação com a proposta geral do grupo e sem conexão com os conteúdos, bem como com os enfoques didáticos adotados nos currículos oficiais de cada nível de ensino.

Isso produz uma precarização do ensino, com graves consequências para a aprendizagem dos estudantes objeto dessas práticas, reforçando suspeitas baseadas em uma visão capacitista sobre sua educabilidade. Além disso, ainda são comuns relatórios ou diagnósticos pedagógicos individuais sobre estudantes com deficiência que se baseiam em seus supostos déficits e não descrevem as decisões didáticas implementadas, tampouco incluem uma avaliação ou revisão dessas decisões que permita compreender o que foi ensinado e como, de modo a contextualizar as supostas impossibilidades ou dificuldades de aprendizagem, não como um vazio ou mero efeito do déficit, mas como consequência dos processos específicos de ensino.

É nesse marco que se compreendem as medidas de “adequação” ou “adaptação” curricular desvinculadas das propostas pedagógicas para os estudantes sem deficiência e com pouca referência aos currículos oficiais do nível de ensino. Independentemente da terminologia, que sabemos poder dar lugar a práticas contrárias ao espírito das palavras, a ideia de adaptação ou adequação curricular está ligada a práticas de integração, pois insiste em realizar modificações individuais para que o estudante com deficiência se ajuste à proposta pedagógica “comum”, que não o contempla desde o início e permanece inalterada diante de sua presença.

Nesses casos, em vez de revisar e modificar a proposta para que acolha e considere as características de todos os estudantes, sem exceção, produzem-se reduções significativas ou currículos paralelos sem base em decisões didáticas, mas sim em recomendações terapêuticas. Isso, além de acentuar a segregação dos estudantes com deficiência, que deixam de participar dos processos de ensino e aprendizagem junto ao grupo, pode afetar gravemente sua autoimagem como estudantes e desvalorizá-los socialmente em relação aos colegas, que, por meio dessas práticas, aprendem conteúdos implícitos sobre a diferença como deficiência.

Essas práticas, sustentadas na individualização e no isolamento da pessoa com deficiência, acabam por perpetuar essa condição na vida escolar e social, com graves consequências tanto para os próprios estudantes com deficiência quanto para os sem deficiência, que aprendem a vê-los como não pertencentes, não estudantes, não cidadãos, não pessoas de igual valor, constituindo o paradigma da dependência e, em alguns casos, sendo percebidos como um fardo ou uma presença indesejada.

Nos termos de Catalina Devandas, a falta de apoio “aumenta o risco de segregação e institucionalização” (ONU, 2016, p. 7, pto. 21). Assim, pode-se considerar que as opções que não impliquem uma educação inclusiva estão

associadas à ausência dos apoios necessários; e não às supostas impossibilidades dos estudantes de serem educados em escolas comuns. Isso inclui a oferta de múltiplos recursos e o desenvolvimento de práticas baseadas no modelo do déficit, que, ao fracassarem, reforçam a ideia de que os estudantes com deficiência não podem aprender, comunicar-se ou participar, mesmo contando com múltiplos “apoios” (Cobeñas *et al.*, 2021).

Como já afirmamos em trabalhos anteriores (Cobeñas; Grimaldi, 2021a), os apoios não são um recurso, mas um tipo de prática, de modo que uma pessoa ou um recurso pode constituir-se como apoio em uma situação específica e como barreira em outro contexto.

Em princípio, tanto os apoios como as barreiras são considerados numa dimensão dinâmica, no sentido de que não existe nenhum recurso ou tipo de intervenção que constitua apoio para qualquer estudante, para qualquer disciplina, em qualquer instituição e em qualquer situação (Cobeñas; Grimaldi, 2021a, p. 138).

Uma estratégia de ensino, tipos de intervenções docentes ou formas de selecionar e sequenciar conteúdos podem constituir um apoio ou uma barreira, dependendo de responderem às situações, garantindo o avanço na aprendizagem e a participação, ou, ao contrário, limitando-os. Nesse contexto, consideramos necessário questionar: quais vieses capacitistas podem ter orientado as decisões didáticas sobre a seleção, sequenciação e estratégias de ensino definidas? As decisões foram baseadas no que os estudantes podem ou sabem, ou no que se supõe que não podem ou não sabem? Como os conteúdos definidos e as atividades se articulam com as propostas para o restante do grupo? Que aspectos podem ser modificados para todo o grupo em função dos apoios identificados como necessários para os estudantes com deficiência? O que sabemos sobre as decisões didáticas tomadas por outros docentes? O que funcionou e o que não? Que efeitos as práticas pedagógicas excludentes tiveram sobre os estudantes com deficiência? Quais conteúdos lhes foram negados? Quais foram ensinados em menor medida? Foram oferecidos espaços de trabalho compartilhado ou foi sistematicamente negada a interação com colegas sem deficiência? Que tipo de práticas foram oferecidas para que expressassem sua autonomia inerente, ou ela lhes foi sistematicamente negada ao longo da trajetória escolar? Qual é a percepção que esses estudantes têm de si mesmos como efeito das práticas escolares? Consideramos que os estudantes com deficiência apresentam problemas de

comunicação como parte de seu déficit? Consideramos que não possuímos apoios suficientes para nos comunicar com eles? Estamos certos de que os estudantes com deficiência se comunicam plenamente, podendo expressar o que desejam em diferentes contextos? Estamos seguros de que podem entrar, permanecer e circular por todos os espaços da escola? Se não podem, consideramos isso resultado de seu déficit ou de barreiras arquitetônicas? Temos expectativas baixas ou altas sobre eles? Consideramos o efeito de nossas expectativas sobre os estudantes? Naturalizamos os apoios que nós, como docentes, precisamos e que os estudantes com deficiência necessitam, ou os escondemos e estigmatizamos?

A perspectiva a partir da qual se concebem educação, ensino e deficiência impacta os critérios e modos pelos quais se tomam decisões didáticas: isoladamente, delegando a tarefa de ensinar a outros docentes ou a figuras não docentes “especialistas em deficiência”, associando a educação a uma prática terapêutica, ou de forma colaborativa, ouvindo as vozes dos estudantes e de outros atores como famílias, outros docentes, por meio de processos reflexivos que permitam avaliar quais modificações são necessárias na proposta e quais apoios para o ensino a equipe docente precisa.

Pensamos os apoios como uma articulação de práticas e recursos, e não como elementos isolados ou processos individuais. O apoio é uma prática relacional. Também o concebemos como uma prática personalizada, pois constitui um processo que permite implementar os princípios de inclusão e equidade: a cada um o que cada um necessita, uma vez que cada estudante importa (Ainscow, 2020). É importante destacar que isso não implica processos de individualização entendidos como aqueles que promovem separação, diferenciação e desvinculação dos enfoques de ensino, objetivos, conteúdos e propostas pedagógicas de referência para cada grupo de estudantes em cada instituição escolar específica — sustentados principalmente em espaços de “atendimento individual” que, embora justificados pelo “respeito à subjetividade”, acabam isolando os estudantes destinatários e precarizando ou negando a proposta didática.

Em vez disso, parte-se da compreensão das diferenças não como boas ou ruins, mas como características próprias da diversidade humana. Assim, questiona-se a ideia de planejar e desenvolver práticas de ensino apenas para um estudante “médio”, aquele que se comporta como o sistema educacional espera, embora tal expectativa seja amplamente reconhecida como uma ficção que sustenta a perspectiva das diferenças como problemas ou questões não esperadas, em vez de características de todos os grupos humanos.

Como já salientamos, o campo pedagógico e didático vem, há várias décadas, defendendo a necessidade de conceber formas de ensino que problematizem a ficção da homogeneidade (Broitman; Sancha, 2021). Talvez os avanços não tenham abordado suficientemente seus vieses capacitistas, algo que a educação inclusiva enfatiza com força, pois:

[...] os métodos de ensino não são desenvolvidos ou implementados no vácuo. O planejamento, a seleção e o uso de técnicas e estratégias de ensino específicas emergem de percepções sobre a aprendizagem e os alunos. Mesmo nesse sentido, os métodos mais avançados provavelmente não seriam eficazes nas mãos daqueles que adotaram, implícita ou explicitamente, crenças que – na melhor das hipóteses – consideram certos estudantes como desfavorecidos e suscetíveis de “reparação” ou, pior ainda, como deficientes e sem possibilidade de “reparação” (Ainscow, 2004, p. 10).

Nesse sentido, temos sustentado, a partir de um conjunto de pesquisas sobre o ensino de matemática em salas com estudantes com deficiência (Broitman *et al.*, 2024; Cobeñas *et al.*, 2021), que os enfoques didáticos devem e podem ser os mesmos para projetar e desenvolver propostas de ensino em salas com estudantes com e sem deficiência, incorporando uma perspectiva da deficiência. Não consideramos que existam métodos universais adequados para todos os conteúdos ou níveis de ensino, nem métodos específicos para o ensino a estudantes segundo o tipo de deficiência. É necessário, sim, considerar os princípios básicos da educação inclusiva enquanto perspectiva pedagógica vinculada a um enfoque de direitos humanos.

No entanto, advertimos que os desenvolvimentos didáticos devem responder às linhas e tradições situadas em cada país ou jurisdição (Ainscow, 2020; Broitman; Cobeñas, 2024), a fim de evitar o risco de extrapolação descontextualizada que resulte na precarização do ensino. Consideramos também que pesquisas didáticas e pedagógicas, assim como os desenvolvimentos curriculares, devem incluir estudantes com deficiência como membros orgânicos das salas de aula comuns, incorporando reflexões didáticas sobre a necessidade de tornar acessíveis os espaços e materiais educativos, e integrando a perspectiva da deficiência para identificar e eliminar vieses capacitistas.

Juntamente com Verónica Grimaldi (Cobeñas; Grimaldi, 2021a, 2021b), construímos uma classificação de apoios que não tem a pretensão de ser

exaustiva ou excludente, mas que acreditamos poder contribuir para a compreensão do que constitui um apoio na busca das escolas por maior nível de inclusividade. Identificamos, por um lado, que podem existir apoios para o ensino, para a aprendizagem, para a interação, para a comunicação, para a mobilidade, e apoios que se constroem a partir de recursos humanos variados: estudantes com e sem deficiência, membros da comunidade escolar, famílias, profissionais externos, entre outros. Todas as ações devem estar orientadas ao ensino para a plena participação e ao progresso nos aprendizados em ambientes inclusivos para serem consideradas apoios (Cobeñas; Grimaldi, 2021a).

Por outro lado, identificamos que os apoios podem ser concebidos em diferentes níveis: apoios às instituições educativas, relacionados ao que as escolas necessitam para desenvolver práticas inclusivas mais amplas e eficazes, algo que deveria estar disponível como um sistema de apoios, e não como recursos ou práticas isoladas; apoio aos docentes de sala de aula, lembrando que os estudantes com deficiência pertencem a toda a escola e que a educação inclusiva questiona visões individualistas tanto dos estudantes quanto dos docentes como tarefa solitária; e, por fim, apoios personalizados ou individuais, mas a partir de perspectivas não individualistas, ou seja, aqueles que asseguram a plena comunicação ou mobilidade de pessoas com deficiência, sejam docentes ou estudantes. Exemplos incluem práticas relacionadas a intérpretes de língua de sinais, assistentes pessoais, tecnologia assistiva, entre outros (Cobeñas; Grimaldi, 2021b). Para que sejam considerados apoios, esses recursos devem atuar segundo os princípios mencionados neste capítulo, colocando a voz da pessoa com deficiência no centro.

O apoio, assim como a deficiência, é uma categoria que descreve formas de relações sociais em contextos culturais e históricos específicos. Nesse sentido, o que se entende por apoio também depende do que, em determinado contexto, uma pessoa necessita para participar e aprender plenamente. Como afirmam Ainscow, Booth e Dyson (2006, p. 25), a educação inclusiva é um processo, de modo que “uma escola inclusiva é aquela que está em movimento, e não uma que alcançou um estado perfeito”. Se os apoios são todas as modificações que as escolas devem realizar para assegurar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes, entendemos que a construção dos apoios também é um processo dependente das barreiras apresentadas, das necessidades das pessoas com deficiência e das características dos processos educativos nos quais estão inseridas: desde o que necessitam em termos de mobilidade e comunicação, em relação a quão acessível é o ambiente, quais apoios já estão

disponíveis, quais conteúdos estão em jogo, a formação da equipe docente e diretiva, quantos espaços existem para trabalho colaborativo e, sobretudo, qual a visão sobre a deficiência que possuem e quantas oportunidades têm para revisá-la.

Nesse sentido, consideramos essencial incorporar a perspectiva de direitos humanos da deficiência na formação inicial e continuada de docentes, pois isso é fundamental para gerar os espaços de reflexão vitais à educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? **Journal of Educational Change**, v. 5, n. 4, p. 1-20, 2004. Disponível em: https://posgrado.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/17093/mod_resource/content/1/Mel%20Ainscow.pdf. Acesso em: 9 set. 2025.

AINSCOW, M. Taking an inclusive turn. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 3-7, 2007. Disponível em: <https://research.manchester.ac.uk/en/publications/taking-an-inclusive-turn>. Acesso em: 9 set. 2025.

AINSCOW, M. Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. **Prospects**, [s. l.], v. 49, n. 3, p. 123-134, 2020. Disponível em: <https://d-nb.info/1220968366/34>. Acesso em: 9 set. 2025.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving schools, developing inclusion**. London: Routledge, 2006.

ARNAU, S. La Filosofía de Vida independiente. Una estrategia política noviolenta para una Cultura de Paz. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 93-112, 2013. Disponível em: https://revistas.ucecentral.cl/revistainclusiva/article/view/7_1_007/538. Acesso em: 9 set. 2025.

AROUXÉT, M. B.; COBEÑAS, P.; GRIMALDI, V. Aportes para pensar la inclusión de alumnos sordos en aulas de Matemática de la educación superior. **Revista de Educación Matemática**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 31-51, 2019. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REM/article/view/24290/23657>. Acesso em: 9 set. 2025.

BAQUERO, R. La educabilidad bajo sospecha. **Cuaderno de Pedagogía**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 71-85, 2001. Disponível em: https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/La_educabilidad_bajo_sospecha.pdf. Acesso em: 9 set. 2025.

BOOTH, T. *et al.* **Index for inclusion**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

BROITMAN, C.; COBEÑAS, P. Construir más y mejores condiciones para una educación matemática inclusiva. In: BROITMAN, C. *et al.* (coord.). **Enseñanza inclusiva de las matemáticas: aportes para pensar las aulas con estudiantes con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2024. p. 625-671.

BROITMAN, C.; SANCHÁ, I. Diálogos entre la Educación Inclusiva y la Didáctica de las Matemáticas. In: COBEÑAS, P. *et al.* (coord.). **La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2021. p. 163-207.

BROITMAN, C. *et al.* (coord.). **Enseñanza inclusiva de las matemáticas: aportes para pensar las aulas con estudiantes con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2024.

COBEÑAS, P.; ORLANDO, M. **Diálogos entre accesibilidad y didáctica**. Buenos Aires: Escuela de Maestros, 2021.

COBEÑAS, P. Pensar la discapacidad para (re)pensar las escuelas. In: COBEÑAS, P. *et al.* (coord.). **La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2021. p. 28-103.

COBEÑAS, P.; GRIMALDI, V. Debates sobre los roles y modos de trabajo de diferentes figuras en la escuela: desencuentros y diálogos en torno a la inclusión. In: COBEÑAS, P. *et al.* (coord.). **La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2021b. p. 354-412.

COBEÑAS, P.; GRIMALDI, V. Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. In: COBEÑAS, P. *et al.* (coord.). **La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2021a. p. 104-162.

COBEÑAS, P.; BROITMAN, C. Y.; GRIMALDI, V. Orientaciones didácticas para la enseñanza de la Matemática: un análisis de Diseños y Documentos curriculares bonaerenses desde la perspectiva de la educación Inclusiva.

In: COBEÑAS, P. *et al.* (coord.). **La enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2021. p. 450-510.

COBEÑAS, P. *et al.* La enseñanza de las matemáticas en escuelas urbanas “comunes” que incluyen alumnos con y sin discapacidad. In: COBEÑAS, P. *et al.* (coord.). **La enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2021. p. 299-352.

CONNOR, D. The disability studies in education annual conference: Explorations of working within, and against, special education. **Disability Studies Quarterly**, [s. l.], v. 34, n. 2, 2014. Disponible em: <https://dsq-sds.org/article/id/67/>. Acesso em: 8 set. 2025.

ECHEITA, G.; AINSWORTH, M. La Educación Inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, [s. l.], n. 12, p. 26-46.2011. Disponible em_ <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18038>. Acesso em: 9 set. 2025.

MUÑOZ, Y. *et al.* **El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos**. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal. España: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020.

OLIVER, M. ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? In: BARTON, L. **Discapacidad y Sociedad**. Madrid: Morata, 1998. p. 34-58.

ONU. **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo**. Aprobados el 13 de diciembre de 2006. [S. l.]: Naciones Unidas, 2006. Disponible em: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>. Acesso em: 9 set. 2025.

ONU. **Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad**. A/HRC/34/58. [S. l.]: Naciones Unidas, 2016. Disponible em: <https://docs.un.org/es/A/HRC/34/58>. Acesso em: 9 set. 2025.

SANDOVAL MENA, M.; SIMÓN RUEDA, C.; ECHEITA SARRIONANDIA, G. Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. **Revista de Educación**, [s. l.], p. 117-137, 2012. Disponible em: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662858/analisis_sandoval_RE_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 9 set. 2025.

SLEE, R. Las cláusulas de condicionalidad: la acomodación “razonable” del lenguaje. In: BARTON, L. **Discapacidad y sociedad**. Morata: Fundación Paideia, 1998. p. 124-138.

SLEE, R. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. **International Studies in Sociology of Education**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 99-116, 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620210802351342>. Acesso em: 9 set. 2025.

TERIGI, F. El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. In: FRIGERIO, G.; DIKER, G. (comp.). **Educuar**: saberes alterados, Buenos Aires: Del Estante, -2010. p. 99-110.

TOBOSO, M. Capacitismo. In: PLATERO, R. L.; ROSÓN, M.; ORTEGA, E. (ed.). **Barbarismos queer y otras esdrújulas**. Barcelona: Bellaterra, 2017. p. 73-81.

TYACK, D.; CUBAN, L. **En busca de la utopía**. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2019.

UNESCO. **Declaración de Salamanca de 1994**. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de junio de 1994. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa. Acesso em: 9 set. 2025.

VITALONE, M. Niños jóvenes y adultos excepcionales. **Revista de Educación**, v. 1, n. 3, p. 427-434, 1956.

WOLBRING, G. The politics of ableism. **Development**, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 252-258, 2008. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1057/dev.2008.17>. Acesso em: 9 set. 2025.

Acessibilidade no contexto escolar inclusivo

Martinha Clarete Dutra

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico Social Sustentável (CDESS), Brasil. Membro da Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos (REDSEI), criada pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). martinhacdu@gmail.com

Meire Cavalcante

Doutora em Educação pela UNICAMP. Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da mesma instituição (LEPED/UNICAMP), Brasil. Membro da REDSEI/OEI. mecavalcante@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a discussão sobre o sentido pedagógico da definição e utilização de recursos tecnológicos para a promoção de acessibilidade ao currículo no contexto de uma escola inclusiva. Para tanto, focalizamos as diferentes perspectivas presentes no processo de organização e oferta desses recursos, situando sua repercussão na promoção da autonomia, independência e desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência. A presente elaboração se faz a partir dos conceitos, princípios e fundamentos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e dos pressupostos do projeto Tecnologia na Educação Inclusiva Ibero-americana (TEIA), realizado no âmbito da Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos (REDSEI), instituída pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

Na primeira seção, explicitamos o conceito de acessibilidade como direito das pessoas com deficiência e como princípio estruturante de um sistema educacional inclusivo. Na sequência, delineamos os aspectos mais importantes da organização e da oferta dos recursos de acessibilidade na escola. Por fim, analisamos os principais desafios para assegurar a acessibilidade na educação e apontamos perspectivas no sentido de disseminar os fundamentos do uso da tecnologia assistiva (TA) no contexto educacional na Ibero-América.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À ACESSIBILIDADE

O direito à educação das pessoas com deficiência constitui uma conquista histórica, fruto de décadas de mobilização social, avanços legislativos e transformação de paradigmas educacionais. Na atualidade, esse direito é amplamente reconhecido em âmbito global, tanto por organismos internacionais quanto pelo poder público dos Estados nacionais. Principalmente nas últimas duas décadas, estudantes, familiares, educadores e gestores públicos passaram a discutir e a promover uma educação inclusiva, que

reconheça e valorize a diferença humana como princípio estruturante do processo pedagógico.

A CDPD (ONU, 2006) aspira à possibilidade de uma sociedade inclusiva, fundamentada em princípios de direitos humanos, de modo a reconhecer a intrínseca dignidade humana. Nessa perspectiva, a deficiência é compreendida como uma experiência resultante da interação da pessoa com os entraves existentes em seu contexto, denominados barreiras. O conceito de barreira, cunhado internacionalmente por meio da CDPD, transformou as discussões acerca da deficiência, ao considerar que o ambiente e as atitudes podem produzir situações de discriminação.

Partindo do entendimento de que o direito à educação inclusiva é também precursor de uma nova sociedade, o artigo 24 da CDPD determina que os Estados Partes devem assegurar um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” e decreta que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (ONU, 2006, inc. 1-2). A efetivação da meta de inclusão plena, estabelecida por esse documento, pressupõe uma nova concepção de sistema de ensino, capaz de romper com a lógica de segregação de pessoas com deficiência por meio de classes ou escolas especiais e de superar práticas pedagógicas excludentes.

Um sistema educacional inclusivo se desenvolve a partir de um processo político, ético e pedagógico que afirme o direito de todas as pessoas à educação. Com isso, garante o acesso à escola por meio da matrícula, acolhe todas as pessoas em suas singularidades e promove as condições necessárias à permanência, à participação e à aprendizagem de todos os estudantes, em igualdade de oportunidades.

A prática pedagógica inclusiva leva em conta os interesses dos estudantes, bem como seus modos de se expressar, comunicar e produzir conhecimento. Em uma escola inclusiva, calcada na premissa de que todos aprendem e podem participar dos mesmos espaços e atividades, cada estudante é visto como um ser único, que não pode ser encaixado em modelos arbitrários e padronizados de comportamento, rendimento e produtividade. Assim, entende-se que a matrícula e a capacidade de aprender são o ponto de partida igual para todos, enquanto o ponto de chegada é uma construção própria de cada sujeito (Ranciére, 2007). Para que o percurso escolar de todos os estudantes se enriqueça com a pluralidade humana presente na escola, é imprescindível que os espaços físicos, bem como os meios e modos de comunicação e de acesso à informação, sejam acessíveis.

As condições de igualdade, o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual e a independência das pessoas com deficiência estão diretamente vinculados ao conceito de acessibilidade e, portanto, figuram entre os princípios consagrados pela CDPD (ONU, 2006, art. 3º). Sua compreensão e implementação são estruturantes na concepção de uma educação inclusiva. Conforme o art. 1º do Comentário Geral n. 2 do Comitê de Monitoramento da CDPD, a acessibilidade é condição precípua para que pessoas com deficiência vivam com independência e participem plenamente e igualmente da sociedade (Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2014).

Antes de se consolidar como um dos principais aspectos da CDPD (ONU, 2006), a acessibilidade foi objeto de atenção de uma série de documentos internacionais. Em 1994, o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas estabeleceu regras para padronizar e equalizar as oportunidades para pessoas com deficiência, determinando a acessibilidade do ambiente físico, do transporte, da informação e da comunicação como área de ação prioritária para os Estados (Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1994).

O Comitê dos Direitos da Criança (2006, 2013), por sua vez, enfatizou que a falta de acessibilidade produz a exclusão de crianças com deficiência. Anos depois, reiterou a relevância da acessibilidade para o cumprimento do direito da criança de descansar, ter lazer, brincar, realizar atividades recreativas, acessar a vida cultural e as artes.

No âmbito da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação, esse tema foi debatido e incorporado à declaração de princípios, em seu parágrafo 25, nos seguintes termos:

[...] o compartilhamento e o fortalecimento do conhecimento global para o desenvolvimento podem ser reforçados pela remoção de barreiras ao acesso equitativo à informação para fins econômicos, sociais, políticos, de saúde, culturais, educacionais e atividades científicas e pela facilitação do acesso à informação de domínio público, inclusive por desenho universal e uso de tecnologias assistivas (União Internacional de Telecomunicações, 2003).

Por esse histórico, percebe-se que o conceito de acessibilidade vem sendo lapidado ao longo das últimas décadas, tendo sido incorporado à CDPD como princípio central para a garantia do direito à educação, à saúde, ao trabalho e emprego, à proteção social, ao esporte e lazer e à participação

política e cultural, conforme estabelecem os artigos 24 a 30 do tratado internacional (ONU, 2006).

Nessa seara, a tecnologia assistiva emerge como estratégia de acessibilidade essencial para viabilizar tais direitos. Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil, TA é “uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba recursos, metodologias, estratégias e serviços que promovem a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência” (Brasil, 2007).

Vale ressaltar que, na perspectiva pedagógica, a tecnologia é um recurso a serviço da participação, do aprendizado e do desenvolvimento integral do estudante, e não um fim em si mesma. Nesse sentido, o uso de recursos de TA, combinado com práticas pedagógicas inclusivas, contribui para o acesso ao currículo e para a construção da autonomia e da independência dos estudantes, o que incide sobre o desenvolvimento e a participação ativa desses sujeitos na sociedade.

O conjunto de recursos, metodologias, estratégias e serviços que promovem a acessibilidade, classificados como apoios, “adquire destaque tão alto que a CDPD os entende como instrumentos viabilizadores de igualdade e como direitos da pessoa com deficiência” (Garcia, 2024, p. 269). Segundo o autor Jesus Carlos Delgado Garcia, a eliminação das barreiras que impedem o pleno exercício dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência constitui-se em uma responsabilidade social compartilhada, tornando-se compromisso da sociedade civil e, preponderantemente, do poder público.

3 DEFINIÇÃO E OFERTA DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DE ACESSIBILIDADE NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Ao encadearmos a concepção de sistemas educacionais inclusivos à promoção da acessibilidade, propomos uma reflexão sobre a importância da usabilidade dos recursos tecnológicos no contexto de uma escola inclusiva. De acordo com o artigo 9º da CDPD, a acessibilidade tem o objetivo de “possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar

plenamente de todos os aspectos da vida” (ONU, 2006). Ancorada na CDPD, a Lei Brasileira de Inclusão define a acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, artigo 3º, inciso I).

Para compor os pilares de um sistema educacional inclusivo, vale revisar, além do conceito de acessibilidade, as definições de desenho universal, tecnologia assistiva, adaptações razoáveis e barreira.

Entende-se por desenho universal “a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (ONU, 2006, art. 2º). Ressalta-se, no entanto, que o desenho universal não exclui os recursos de tecnologia assistiva potencialmente complementares. Quando as condições de acessibilidade promovidas pelo desenho universal não forem suficientes, pode-se lançar mão das adaptações razoáveis, conceito assim disposto pela CDPD:

[...] as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 2006, art. 2º).

Na perspectiva inclusiva, inferimos que o conceito de desenho universal diz respeito a medidas coletivas de acessibilidade, enquanto as adaptações razoáveis aludem a medidas individualizadas. Já as medidas individualizadas, em geral, remetem ao conceito de tecnologia assistiva, termo recentemente inserido na cultura educacional, utilizado para identificar a miríade de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar as condições de interação das pessoas com deficiência.

Por seu caráter específico, a tecnologia assistiva dialoga com o significado de ajustes ou adaptações razoáveis, que são complementares ao desenho

universal. Somadas, as medidas coletivas e individualizadas de acessibilidade compõem o sistema de apoios, parte fundamental do sistema educacional inclusivo. Sua organização e oferta são indispensáveis à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social desse grupo, com vistas a atender à meta de inclusão plena estabelecida pela CDPD (ONU, 2006, art. 24, inciso 2, alínea e).

É notável que o sentido de tais conceitos repercute na construção social de cada sujeito, uma vez que esta é permeada por condições tanto emancipatórias quanto incapacitantes na condução da própria vida. Conforme analisam Montobbio e Lepri (2007, p. 36), “não é fácil determinar a dimensão de si mesmo, principalmente quando o sistema de valores para medir essa dimensão está centrado nos déficits e não nos recursos”. Quando o direito à autonomia e à independência é negado, a pessoa com deficiência é impedida de se construir socialmente, de viver cada etapa de sua existência e de assumir as responsabilidades da vida adulta, o que redundará em sua infantilização.

Outro aspecto a ser considerado é o mito de que a escolha dos recursos é definida com base no tipo de deficiência. Na realidade, a singularidade da pessoa também se manifesta na escolha de um ou mais recursos para as variadas atividades cotidianas. Por isso, a relevância está na identificação dos obstáculos a serem transpostos e nas funcionalidades que cada recurso pode oferecer. Contudo, entre uma determinada barreira e as possíveis usabilidades de um recurso, encontra-se uma pessoa com toda a sua integralidade, inserida em inúmeros contextos de vida. Em particular, referindo-nos ao ambiente escolar, cabe salientar que os recursos de acessibilidade estão imersos no pensar e no fazer pedagógicos. Porém, o recurso, por si só, não opera uma estratégia pedagógica, mas é parte integrante dela.

O recurso configura-se como uma ferramenta a ser utilizada em determinado contexto pedagógico e apoia a experiência de participação e aprendizagem, quando planejado e utilizado com base na concepção adotada. Assim, um recurso de tecnologia assistiva não se traduz em método de alfabetização, por exemplo.

Por essa razão, a intencionalidade do professor e a escolha do estudante são definidoras do processo. De acordo com Sartoretto e Bersch (2024), para que o serviço de TA cumpra sua função na escola, é importante que ele seja proposto pelo profissional responsável pelas medidas de apoio e organizado em interação com o professor da classe comum, levando-se em conta o

planejamento, os objetivos, as atividades, os materiais e a avaliação. Ao se identificar a restrição de participação em alguma das atividades planejadas, deve-se partir para a pesquisa dos recursos a serem experimentados, definidos e disponibilizados ao estudante.

A utilização de recursos tecnológicos de acessibilidade pelo estudante incide sobre sua subjetividade, mostrando a ele que é possível fazer, de diversas maneiras, as mais diferentes atividades. Por meio do uso de um recurso de tecnologia assistiva, por exemplo, o estudante poderá potencializar as suas funcionalidades, além de ampliar sua interatividade e suas habilidades. A leitura, a escrita, a fala e a mobilidade podem ser ressignificadas quando realizadas com autonomia e independência.

A fim de atender à subjetividade do estudante e de garantir a acessibilidade nas atividades curriculares, é importante a escola comum investir no acesso aos recursos de TA e no conhecimento específico que envolve sua definição e oferta. Esses recursos, tanto os de alta quanto os de baixa tecnologia, assumem diversas formas, como materiais produzidos artesanalmente, *softwares* e *hardwares*. Segundo Galvão Filho (2024), as soluções de TA vão além de recursos das áreas de eletrônica, mecânica e computação. Elas também abarcam recursos artesanais, que podem ser de alta funcionalidade em diferentes circunstâncias, a depender das atividades escolares a serem desenvolvidas. O autor exemplifica esse tipo de recurso ao citar a confecção de um engrossador de lápis para facilitar a escrita ou a fixação de uma folha de papel na mesa do estudante.

As pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) também podem ser feitas manualmente, com o objetivo de apoiar as atividades que envolvem a fala ou a escrita. Elaborado com ilustrações, letras ou palavras impressas, esse material potencializa a comunicação e permite a expressão de questões, desejos, sentimentos e entendimentos em diferentes contextos. Há também recursos de CAA de alta tecnologia, como vocalizadores, *smartphone*, *tablet* ou computador com *softwares* para customização de pranchas digitais, entre outras funcionalidades.

No plano da informática, acopláveis aos computadores, existem recursos como: linha braile, teclado com colmeia, teclado expandido, teclado abreviado; *mouses* do tipo *joystick*, de esfera e controlados pelo movimento de cabeça, olhos ou lábios e ativados por sopro e sucção; monitor com tela de toque; acionadores de pressão e de tração; e órteses utilizadas para a digitação, entre outros. Com a finalidade de ampliar os caracteres de textos impressos, são empregadas as lupas eletrônicas ou digitais, equipamentos

que captam o texto impresso e o projetam em um monitor, com opções de tamanho, foco, combinações de cores e alto contraste.

Na categoria de *software*, podem-se referenciar aqueles destinados à ampliação de tela e os voltados à leitura de texto. Os primeiros expandem caracteres, ponteiro e cursor em vários tamanhos e sem distorção. Os outros compreendem leitores de telas com sintetizadores de voz, recursos que permitem ao usuário ler textos digitais, bem como obter o retorno sonoro do conteúdo digitado por ele, promovendo a acessibilidade à leitura e à escrita. Considerando-se que os dispositivos móveis, cada vez mais, oferecem ferramentas de acessibilidade, é importante que sejam incorporados ao fazer pedagógico, pois, quanto maior a oferta de possibilidades, tanto melhor será o processo de construção de autonomia e de independência dos sujeitos em seu percurso formativo.

No processo de seleção, é imprescindível que o estudante tenha oportunidade de manusear e testar diferentes recursos e funcionalidades, a fim de escolher aqueles que melhor responderem às suas necessidades. Com base no artigo “Nem toda pessoa cega lê em Braille, nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais” (Alberto; Mazzoni; Mello, 2007), problematizamos o entendimento de que todas as pessoas com o mesmo tipo de deficiência se beneficiam do mesmo tipo de recurso. Essa ideia pode conduzir a um equívoco, pois cada pessoa, em regra, enfrenta obstáculos distintos, o que exige recursos, serviços ou estratégias diferentes para lhe assegurar acessibilidade.

Para ilustrar essa situação, imaginemos a oferta da estenotipia como ferramenta de promoção de acessibilidade a todas as pessoas com surdez. Imediatamente, deduzimos que a transcrição da fala em tempo real poderia ser útil a determinada pessoa surda, ao passo que não atenderia à especificidade de outra. Do mesmo modo, no caso de estudantes cegos, seria descabido supor que, em seu processo de escolarização, utilizassem somente o código tátil de leitura e escrita, uma vez que a multiplicidade de recursos tecnológicos amplia as oportunidades de participação e aprendizagem.

Além do mais, conhecer o recurso, suas funcionalidades e possibilidades e dominar seu uso, de acordo com o tipo de atividade, são fatores que aumentam a probabilidade de o usuário incorporar o suporte tecnológico à sua rotina escolar, laboral, cultural, entre outras situações de vida. Esse processo é parte importante da construção de autonomia e independência da pessoa com deficiência, assim como da concepção da ação pedagógica no ambiente escolar.

A definição dos recursos mais adequados, quando necessário, envolve profissionais de outras áreas do conhecimento, tais como: terapia ocupacional, fisioterapia, psicologia, arquitetura, engenharia, marcenaria, *design*, costura, entre outras. Essa interlocução caracteriza a perspectiva intersetorial, multidisciplinar e transdisciplinar própria da tecnologia assistiva, que, coerente com os princípios da CDPD (ONU, 2006), é imprescindível para a organização das medidas coletivas e individualizadas de apoio.

Em virtude das peculiaridades dos sistemas de ensino, o estudo de caso pode ser adotado como um mecanismo institucional para orientar a estruturação de tais medidas. Essa metodologia tem sido aplicada na investigação científica e na condução de atividades profissionais, bem como no planejamento e na implementação de políticas públicas. De acordo com Merriam (2009, p. X), o estudo de caso é “uma descrição intensiva e holística e uma análise de um fenômeno limitado, tal como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social”. Para a autora, esse estudo parte de um fenômeno de interesse específico dentro de um contexto delimitado.

No contexto escolar, a referida metodologia é aplicável ao processo de: identificação das barreiras enfrentadas pelo estudante; experimentação das funcionalidades de cada recurso de acessibilidade pelo estudante; seleção e definição dos recursos mais adequados, com participação ativa do estudante; e acompanhamento e avaliação da aplicação desses recursos em todas as atividades e ambientes da escola. Essa abordagem possibilita, ainda, avaliar a efetividade e a pertinência das medidas coletivas de apoio e orientar ajustes, quando necessários, atendendo aos requisitos parametrizados em diversos campos do conhecimento, como normas técnicas das áreas de transporte, engenharia, arquitetura, comunicação e informação, entre outras.

O estudo de caso é um processo dinâmico, pois se modifica de acordo com a etapa e o nível de escolarização e com a natureza das diversas atividades escolares. Ao fim e ao cabo, trata-se de uma ferramenta para a identificação e a eliminação das barreiras produzidas e reproduzidas no ambiente escolar. Consoante à Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, art. 3º, inciso IV), barreiras são definidas como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão,

à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

As barreiras podem ser classificadas como: urbanísticas; arquitetônicas; nos transportes; nas comunicações e na informação; atitudinais; e tecnológicas. Durante a realização do estudo de caso, tais entraves são analisados circunscritamente ao ambiente escolar e ao seu entorno. A acessibilidade do prédio da instituição de ensino e de suas vias de acesso, além de assegurar a plena circulação dos estudantes, de seus familiares e dos profissionais da educação, também configura o ambiente escolar como um equipamento público que pertence ao território. Nesse sentido, as condições de acessibilidade de tal espaço se tornam um mecanismo de acolhimento, uma forma de conceber a participação da comunidade, sendo uma referência com poder latente de transformação cultural.

O reconhecimento e o enfrentamento das barreiras atitudinais estão diretamente ligados à mudança de mentalidade, que leva a comunidade escolar a revisar modelos enraizados perpetuadores da ideia normalizadora, calcada na categorização de indivíduos considerados aptos ou inaptos à participação e à aprendizagem. Esses modelos são produzidos e reproduzidos no contexto familiar, escolar e social.

Em muitos casos, a compreensão distorcida das medidas de apoio individualizadas implica exclusão do estudante de diversas atividades escolares. A barreira atitudinal pode se expressar, por exemplo, como extrema proteção, baseada na suposta dependência, fragilidade ou incapacidade da pessoa com deficiência. Desse modo, a frequência escolar do indivíduo, muitas vezes, fica condicionada à assistência de um conjunto de profissionais especialistas, o que pode interferir na construção da autonomia pessoal e na prática pedagógica.

Na perspectiva inclusiva, a escola acredita na capacidade de toda pessoa de aprender e elimina a segregação no contexto educacional. Dessa maneira, assegura “ensino inclusivo em sala de aula em ambientes de aprendizagem acessíveis com os devidos apoios” (Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2016, par. 12, item c).

O enfrentamento das barreiras atitudinais na organização das medidas de apoio passa pelo discernimento sobre as medidas discriminatórias e as medidas de diferenciação que promovem a inclusão. Conforme o art. 2º da CDPD, a discriminação contra pessoas com deficiência significa:

[...] qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou

impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (ONU, 2006).

No entanto, importa pontuar que não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotadas para promover a inclusão das pessoas com deficiência, desde que não firam o direito delas à igualdade ou lhes sejam impostas (OAS, 1999). Portanto, a eliminação das barreiras atitudinais demanda o conhecimento das bases conceituais da inclusão e a sua vivência no cotidiano escolar. A mera “sensibilização” da comunidade escolar é insuficiente para uma profunda transformação.

A barreira atitudinal pode perpassar, inclusive, o processo de definição e organização dos recursos de TA. Na escola, quando a condição de deficiência, por si só, torna-se definidora do tipo de recurso a ser ofertado ou quando o recurso nem sequer é ofertado, tem-se uma prática pedagógica limitadora e discriminatória. Com base nesses conceitos, é plausível presumir que os recursos e serviços podem legitimar o modelo segregacionista ou integracionista – em que o recurso se destina a cada tipo de deficiência, percebida monoliticamente – ou podem apoiar a mudança de perspectiva e a assunção dos diferentes papéis sociais próprios das inúmeras etapas da vida. Não há, portanto, isenção na relação entre recursos, serviços e sujeitos em construção.

É nessa senda que transita a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, articuladamente com os aspectos concernentes ao estudo de caso, constituindo-se em uma ancoragem teórica que sustenta o processo de atualização, combinação, reconfiguração e adequação dos recursos disponíveis. Sabendo-se que os “recursos tecnológicos sofrem rápida defasagem em curto espaço de tempo e que novos recursos, para novas demandas, são constantemente produzidos” (Galvão Filho, 2024, p. 323), verifica-se a imprescindibilidade de uma formação permanente e conectada com a realidade da escola, com a subjetividade do estudante e com as inúmeras oportunidades que as inovações tecnológicas podem oferecer.

Em suma, a definição, produção e oferta dos serviços e recursos capazes de agenciar a acessibilidade estão em franca disputa de concepção. Por esse motivo, cabe à formação inicial e continuada dos profissionais da educação

abranger essa área do conhecimento e fazer dela foco permanente de estudo, reflexão e reinvenção das práticas pedagógicas, a fim de erigir um sistema educacional inclusivo.

4 DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE ENSINO DA IBERO-AMÉRICA

Assegurar condições de acessibilidade às pessoas com deficiência configura-se como um enorme desafio para os países ibero-americanos. O alcance desse objetivo depende da profícua intersecção entre os vários setores governamentais, a sociedade civil organizada e demais entes engajados na defesa do direito das pessoas com deficiência à inclusão plena. Como o direito a uma educação inclusiva se realiza na interface com as demais políticas públicas, torna-se crucial a adoção de uma série de medidas, que englobam diferentes áreas de atuação do poder público.

De acordo com o parágrafo 49 do Comentário Geral n. 4 do Comitê de Monitoramento da CDPD, a acessibilidade é a pré-condição para a participação social plena e igualitária de pessoas com deficiência.

As pessoas com deficiência não podem efetivamente gozar de seu direito à educação inclusiva sem um ambiente acessível, inclusive escolas e demais locais educativos, e sem transporte público, serviços, tecnologias de informação e comunicação acessíveis. Os modos e meios de ensino devem ser acessíveis e o ensino deve ser conduzido em ambientes acessíveis. Todo o ambiente no qual os alunos com deficiência aprendem deve ser projetado de forma a promover inclusão (Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2016).

Para tanto, a formulação de políticas públicas intersetoriais envolve a adequação do arcabouço legal dos Estados signatários da CDPD (ONU, 2006), com o intuito de efetivar os compromissos assumidos e induzir a mudança de mentalidade na gestão pública, de modo que a acessibilidade se torne um princípio comum a todas as áreas. Para chegar à escola, por exemplo, além de calçadas, vias e sinalização acessíveis, é também necessário transporte adequado. Os prédios escolares devem ser projetados e construídos em conformidade com os critérios de acessibilidade, cabendo

adequações aos ambientes existentes quando estes descumprirem tais requisitos. Ademais, compete ao poder público efetuar ajustes regulatórios e técnicos periodicamente, a fim de garantir a disponibilização de novas tecnologias a todos os estudantes (Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2016, par. 22).

É importante sublinhar que o Comitê alerta, no parágrafo 23 do Comentário Geral n. 4, sobre a “falta generalizada de livros e materiais educacionais em formatos e idiomas acessíveis”, sinalizando a necessidade de desenvolvimento de padrões e diretrizes para a conversão de material impresso em formatos e idiomas acessíveis e para a produção de recursos em formatos digitais, mediante a incorporação de inovações tecnológicas (Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2016).

Historicamente, a proteção de direitos autorais de obras publicadas tem sido uma barreira para a produção de formatos digitais acessíveis. Tendo em vista a superação desse entrave, o Tratado de Marraquexe, firmado com base no inciso 3º do artigo 30 da CDPD (ONU, 2006), postula que leis de proteção de direitos de propriedade intelectual não constituem barreira ao acesso de pessoas com deficiência a materiais culturais produzidos em formatos acessíveis. Em seu preâmbulo, o referido Tratado reconhece:

[...] a necessidade de se manter um equilíbrio entre a proteção efetiva dos direitos dos autores e o interesse público mais amplo, em especial no que diz respeito à educação, pesquisa e acesso à informação, e que esse equilíbrio deve facilitar às pessoas com deficiência visual [...] o acesso efetivo e tempestivo às obras (OMPI, 2013).

Em síntese, a dispensação dos recursos de TA, sejam de alta ou de baixa tecnologia, é central na implementação de políticas públicas de inclusão, considerando-se a especificidade de cada política setorial. Na Ibero-América, embora prevaleçam ações oriundas de doações feitas por instituições filantrópicas internacionais, estão em curso experiências de institucionalização de serviços públicos para a concessão de recursos tecnológicos promotores de acessibilidade diretamente às pessoas com deficiência, os quais podem ser utilizados em múltiplas dimensões da vida. Essa oferta está ou não vinculada ao atendimento nas redes públicas de educação ou de saúde, o que vem alterando a lógica de fomento à expansão da pesquisa e da inovação, à oferta e à usabilidade de tecnologia assistiva nos diferentes campos do conhecimento.

Diante dos desafios ibero-americanos relativos à garantia do direito à educação e à acessibilidade, a CDPD (ONU, 2006) aponta a cooperação internacional como um importante apoio à transformação dos sistemas educacionais. No parágrafo 47 do Comentário Geral n. 2, o Comitê de Monitoramento da Convenção recomenda que as agências internacionais de desenvolvimento “reconheçam a importância de apoiar projetos destinados a melhorar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e outras infraestruturas de acessibilidade”, assim como propõe o intercâmbio de conhecimento e informação, de forma a realizar mudanças concretas que possam melhorar a vida das pessoas com deficiência (Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2014).

Consentaneamente a essa recomendação, a REDSEI/OEI desenvolve o Projeto Tecnologia na Educação Inclusiva Ibero-americana (Projeto TEIA). Ao suscitar a discussão acerca do quão estruturante é a acessibilidade para o desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, a gestão pública dos Estados-membros e observadores da OEI, signatários da CDPD (ONU, 2006), é chamada a pautar o direito à educação como premissa das transformações necessárias, no bojo dos compromissos contidos nesse tratado internacional.

Nessa esteira, o Projeto TEIA promove o compartilhamento de experiências de dispensação de recursos de TA destinados aos estudantes da educação básica e de produção de materiais audiovisuais em língua de sinais, em formatos táteis e digitais acessíveis. No âmbito da cooperação, o projeto fomenta a implantação de recursos de TA no contexto escolar, assim como o acompanhamento e a avaliação da usabilidade desses recursos, paralelamente à formação continuada da comunidade escolar e à elaboração e à difusão de materiais subsidiários ao desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, em parceria com redes de educação básica e superior.

Dessa forma, a cooperação ibero-americana, no âmbito do Projeto TEIA, tem a finalidade de manter essa agenda ativa na região como uma estratégia de mobilização. Tudo isso reforça o compromisso da REDSEI/OEI com a consecução do direito das pessoas com deficiência à acessibilidade ao longo de seu processo de escolarização e com a formação dos educadores envolvidos, almejando a transformação dos sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Elisabeth Fátima Torres; MAZZONI, Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille, nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 369-386, 2007. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/28055>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**: uma introdução. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

COMITÊ DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. **Comentário Geral n. 5 (1994)**: sobre os direitos das pessoas com deficiência. Genebra: ONU, 1994. Disponível em: <https://www.refworld.org/docid/47a7079b0.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Comentário Geral n. 17 (2013)**: sobre o direito da criança ao descanso, ao lazer, a brincar, a atividades recreativas, à vida cultural e às artes (artigo 31). Genebra: ONU, 2013. Disponível em: <https://www.refworld.org/legal/general/crc/2013/en/96090>. Acesso em: 4 jun. 2025.

COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Comentário Geral n. 9 (2006)**: sobre os direitos das crianças com deficiência. Genebra: ONU, 2006. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/606085>. Acesso em: 4 jun. 2025.

COMITÊ DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Comentário Geral n. 2 (2014)**: sobre o Artigo 9 (Acessibilidade). Genebra: ONU, 2014. Disponível em: <https://docs.un.org/en/CRPD/C/GC/2>. Acesso em: 10 jun. 2025.

COMITÊ DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Comentário Geral n. 4 (2016)**: sobre o direito à educação inclusiva. Genebra: ONU, 2016. Disponível em: <https://docs.un.org/en/CRPD/C/GC/4>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva: a promoção da igualdade de oportunidades. *In*: DUTRA, Claudia Pereira (org.). **Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil**. Brasília, DF: OEI, 2024. p. 315-329. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GARCIA, Jesus Carlos Delgado. Sistemas educacionais inclusivos: a relevância dos apoios, da solução assistiva e do emprego apoiado. *In*: DUTRA, Claudia Pereira (org.). **Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil**. Brasília, DF: OEI, 2024. p. 265-282. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. São Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MONTOBBIO, Enrico; Lepri, Carlo. **Quem eu seria se pudesse ser: a condição adulta da pessoa com deficiência intelectual**. Tradução: lise Paschoal Moreira, Fernanda Ortale. Campinas: Fundação Síndrome de Down, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)**. Nova Iorque: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 9 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OAS). **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: OAS, 1999. Disponível em: https://www.oas.org/pt/sla/dil/docs/tratados_multilaterais_A-65_deficiencia.pdf. Acesso em: 3 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL (OMPI). **Tratado de Marraquexe para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso**. Marraquexe: OMPI, 2013. Disponível em: <https://www.wipo.int/en/web/marrakesh-treaty>. Acesso em: 9 set. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. São Paulo: Autêntica, 2007.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva no contexto educacional inclusivo. *In*: DUTRA, Claudia Pereira (org.). **Educação em pauta 2024**: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: OEI, 2024. p. 283-297. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

UNIÃO INTERNACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. **Declaração de Princípios**: Construindo a Sociedade da Informação – Um desafio global para o novo milênio. Genebra: Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação, 2003. Disponível em: <https://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/dop.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

Tecnologias de apoio no ensino superior: da compensação funcional à mediação inteligente e inclusão

Rui Oliva Teles

Doutor em Educação, na especialidade de Tecnologias Educativas, da Universidade do Minho (UMinho). Professor adjunto e coordenador do Núcleo de Apoio à Inclusão Digital na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Portugal. rteles@ese.ipp.pt

1 INTRODUÇÃO

A democratização do ensino superior constitui, nas últimas décadas, uma das promessas mais reiteradas dos sistemas educativos em sociedades que se afirmam como inclusivas. Contudo, essa promessa permanece, em muitos casos, por cumprir. O acesso formal à universidade, embora alargado em termos estatísticos, continua a não se traduzir numa participação plena, digna e significativa de todos os estudantes, sobretudo daqueles que vivem com deficiência ou com perfis de aprendizagem que desafiam as normatividades institucionais. A acessibilidade, neste contexto, não pode ser reduzida a uma questão de eliminação de barreiras arquitetónicas ou de existência de serviços de apoio especializados. Ela exige uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas, das culturas académicas e das políticas tecnológicas que sustentam a organização do ensino superior.

É neste cenário que se torna urgente analisar o papel das tecnologias digitais – e, em particular, da Tecnologia Assistiva (TA)²² – na construção de ecossistemas educativos mais inclusivos. O progresso técnico, por si só, não garante justiça. Mas quando articulado com uma visão pedagógica comprometida com o reconhecimento da diferença, pode abrir possibilidades inéditas de participação e de sucesso académico. Desde *softwares* de leitura de ecrã a dispositivos de controlo por voz, desde sistemas de comunicação aumentativa até plataformas de aprendizagem adaptativa, o campo da TA expandiu-se, sofisticou-se e tornou-se cada vez mais integrado às lógicas educativas contemporâneas. O seu impacto, contudo, permanece desigual – ora libertador, ora normalizador – dependendo da intencionalidade com que é mobilizado.

Neste capítulo, propõe-se uma reflexão aprofundada sobre o modo como a TA tem evoluído no ensino superior, articulando esta evolução com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), compreendido como um quadro de referência para a construção de ambientes flexíveis,

22 Embora em Portugal o termo adotado nas políticas públicas e na legislação nacional seja *tecnologias de apoio* – conforme previsto, entre outros, no Decreto-Lei n. 93/2009 e na Portaria n. 78/2015 –, opta-se, neste texto, pela utilização da expressão *tecnologia assistiva*, mais comum na literatura científica internacional. Ambas as nomenclaturas referem-se a recursos, serviços e dispositivos que promovem a funcionalidade, a autonomia e a participação plena de pessoas com deficiência. A escolha do termo *tecnologia assistiva* neste texto visa alinhar a reflexão com a produção académica de referência no espaço lusófono e com a crescente circulação deste conceito em redes internacionais de investigação e inovação inclusiva.

equitativos e responsivos às singularidades dos estudantes. Esta abordagem será posteriormente ampliada com a introdução da inteligência artificial (IA) como a tecnologia emergente mais disruptiva das últimas décadas. Longe de ser apenas uma ferramenta entre outras, a IA está a transformar radicalmente os modos de ensinar, aprender, avaliar e comunicar, introduzindo novas possibilidades, mas também novos riscos.

Aprofunda-se ainda a necessidade de formação sistemática de docentes e técnicos no domínio da literacia algorítmica, não apenas como competência técnica, mas como capacidade crítica de compreender, ajustar e intervir nos sistemas digitais que moldam a vida académica. Esta literacia é hoje condição essencial para garantir que a tecnologia educativa não aprofunda desigualdades nem reforça exclusões já existentes. Por fim, são discutidas as implicações éticas da integração da IA e da TA na universidade contemporânea, com particular atenção para os temas da vigilância, do consentimento, da justiça e da corresponsabilidade institucional.

O texto que se segue não propõe soluções fáceis nem visões acríticas sobre os benefícios da tecnologia. Parte do princípio de que a acessibilidade no ensino superior é um campo de disputa – técnica, política, pedagógica e ética – e que as escolhas feitas neste domínio refletem, em última instância, o tipo de sociedade e de universidade que queremos construir.

2 ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

A acessibilidade no ensino superior continua a ser um desafio estrutural, mesmo após décadas de avanço legislativo e político em matéria de inclusão. As instituições de ensino enfrentam tensões permanentes entre a massificação do acesso, a diversidade dos perfis estudantis e a necessidade de garantir condições reais de participação académica para todos. As barreiras que persistem – físicas, sensoriais, cognitivas e sobretudo digitais – são muitas vezes invisibilizadas, ou tratadas como exceções que devem ser compensadas por medidas avulsas, em vez de serem consideradas como responsabilidade institucional transversal.

Num contexto em que os ambientes de aprendizagem se digitalizam progressivamente, a questão da acessibilidade ganha novas camadas de complexidade. Os sistemas de gestão de aprendizagem (LMS), as bibliotecas digitais, os recursos educativos multimodais e as plataformas de interação

acadêmica tornaram-se infraestruturas centrais do percurso estudantil. Porém, continuam a ser desenhados segundo modelos normativos que negligenciam a diversidade funcional. Ferramentas inacessíveis, conteúdos não adaptados e ausência de interoperabilidade com Tecnologia Assistiva (TA) são sintomas persistentes de um desenho excludente.

Neste cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem vindo a apresentar-se como um quadro conceptual decisivo. O DUA propõe uma abordagem intencionalmente flexível ao planeamento curricular, baseada em três princípios fundamentais: múltiplas formas de engajamento (por que aprender), múltiplas formas de representação (o que aprender) e múltiplas formas de ação e expressão (como demonstrar o que se aprendeu). A sua aplicação exige, contudo, dispositivos pedagógicos e tecnológicos que garantam, desde a origem, a variabilidade das formas de acesso e participação.

É, pois, aqui que a TA se torna fundamental. Tradicionalmente focada na compensação de limitações sensoriais ou motoras, a TA evoluiu para um campo mais dinâmico e interativo, incorporando *software* inteligente, interfaces multimodais e sistemas personalizados de apoio à aprendizagem. Esta evolução tem sido acompanhada – e em muitos casos impulsionada – pela emergência de tecnologias baseadas em inteligência artificial (IA), cuja capacidade de adaptação em tempo real e de personalização profunda representa uma mudança de paradigma. Mais do que um complemento, a IA começa a afirmar-se como uma tecnologia de apoio em si mesma, capaz de mediar a comunicação, o acesso à informação, a organização cognitiva e até a autorregulação emocional dos estudantes.

3 TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO SUPERIOR: DA COMPENSAÇÃO À MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM INTELIGÊNCIA

A TA representa, há décadas, um campo estratégico na luta pela igualdade de condições no ensino superior. Embora o seu uso tenha inicialmente visado à compensação funcional de determinadas deficiências, o seu papel tem vindo a evoluir para algo mais profundo: um alicerce da transformação pedagógica centrada na diferença humana. No atual panorama universitário, em que se exige flexibilidade, autonomia e justiça cognitiva, a TA deixou de ser um

recurso periférico e tornou-se condição estrutural para a participação plena de estudantes com deficiência (Freitas; Salomão; Shimoda, 2022).

O percurso da TA acompanha a própria história da acessibilidade digital. Nos seus primeiros estágios, eram dispositivos especializados – linhas braile, lupas eletrônicas, leitores de ecrã básicos, teclados adaptados –, muitas vezes utilizados de forma isolada e desvinculada do processo pedagógico. Com o tempo, surgiram ferramentas mais sofisticadas: *softwares* de predição textual, varrimento automático, reconhecimento de fala e síntese vocal. Mas foi apenas com a integração nos ambientes digitais de aprendizagem e com o avanço dos modelos pedagógicos inclusivos que se tornou claro que a TA não é apenas um meio para colmatar lacunas – é um catalisador de novas formas de ensinar e aprender (Kulkarni, 2019).

No ensino superior, a TA responde hoje a um leque diversificado de necessidades, com impactos concretos na experiência académica. Os leitores de ecrã como o JAWS, o NVDA ou o VoiceOver, por exemplo, continuam a ser fundamentais. Contudo, surgiram também soluções mais avançadas, como o Seeing AI e os Envision Glasses, que usam visão computacional para descrever ambientes, ler documentos impressos, interpretar expressões faciais e sinalética. Estas tecnologias não apenas aumentam o acesso à informação, como permitem uma navegação autónoma e mais segura nos espaços universitários (Barua *et al.*, 2022).

Já os sistemas de transcrição automática e legendagem em tempo real, ou dos recursos nativos do Google Meet e do Microsoft Teams, quando treinados com vocabulário técnico de áreas específicas, aumentam significativamente a acessibilidade em aulas, conferências e apresentações orais. Em paralelo, amplificadores de som pessoal e dispositivos de laço magnético continuam a desempenhar um papel importante em auditórios com más condições acústicas (McDonald; Massey; Hamidi, 2023). Estas soluções têm permitido a estudantes surdos ou com perda auditiva, por exemplo, acompanhar aulas presenciais e síncronas, debater em tempo real e rever conteúdos com legendas geradas automaticamente (Freitas; Salomão; Shimoda, 2022).

No campo da inovação, também é notório o desenvolvimento de interfaces de controlo ocular, como os da Tobii Dynavox, da Hiru ou da EyeTech DS, que permitem o controlo integral de computadores com o olhar. Estes dispositivos são frequentemente usados em articulação com *softwares* de escrita assistida e síntese de voz, como o Grid 3 ou o Proloquo4Text, garantindo que estudantes com tetraplegia ou distrofias musculares possam escrever relatórios, participar em fóruns online ou realizar exposições orais com autonomia (Mitre; Zeneli, 2024).

Na área da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), assiste-se à consolidação de sistemas inteligentes que integram algoritmos de predição contextual. Diversos tipos de plataformas oferecem sugestões de vocabulário adaptado ao contexto académico, aprendem com os hábitos de utilização e ajustam dinamicamente a interface. Estudantes não verbais ou com dificuldades de expressão oral, por exemplo, conseguem assim construir discursos complexos, intervir em aulas e até realizar apresentações orais em tempo real, através de voz sintetizada (McDonald; Massey; Hamidi, 2023).

Os estudantes também podem encontrar suporte em ferramentas que facilitam a organização, a atenção e a autorregulação. *Softwares* muito focados nas funções executivas ajudam na criação de mapas mentais, resumos automáticos, esquemas visuais e planeamento de tarefas.

A IA também intervém nas interfaces físicas alternativas, permitindo novos modos de interação com o ambiente digital, como no caso das interfaces por olhar (ex. *Tobii Dynavox*), dos comandos vocais inteligentes ou dos sistemas de varrimento com predição textual adaptada, que permitem navegar, redigir e comunicar de forma eficiente. A IA é usada para melhorar a precisão do rastreamento ocular, antecipar palavras com base em padrões individuais e ajustar automaticamente o tempo de varrimento ou a disposição dos botões. Estas inovações elevam significativamente o grau de participação académica dos estudantes.

Todos estes recursos, quando pensados à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), deixam de ser meros instrumentos de adaptação para se tornarem agentes de transformação estrutural.

Longe de constituir uma solução universal ou normativa, o DUA propõe-se antes como uma matriz crítica de planeamento, orientada para o reconhecimento da variabilidade dos perfis estudantis e para a antecipação de barreiras à participação.

Assente em três princípios fundamentais – múltiplas formas de engajamento (por que aprender), múltiplas formas de representação (o que aprender) e múltiplas formas de ação e expressão (como demonstrar o que se aprendeu) –, o DUA convida à construção de percursos formativos que integrem, desde a conceção, a diversidade de modos de aceder, processar e expressar o conhecimento. No entanto, a sua operacionalização efetiva exige mais do que vontade pedagógica ou sensibilidade inclusiva. Requer dispositivos concretos – metodológicos, curriculares e tecnológicos – que sustentem essa flexibilidade em termos reais.

Ao nível da representação, diversificam os modos de acesso ao conhecimento, seja por via visual, auditiva ou sensorial. Ou seja, no campo da

produção e da transformação de conteúdos acessíveis, a IA tem um impacto crescente baseado em ferramentas de conversão de texto em fala com voz natural (*Text-to-Speech*), que geram leitura expressiva e personalizada. O contrário também se aplica: sistemas de *Speech-to-Text* baseados em IA permitem que estudantes com dificuldades na expressão escrita produzam conteúdos através da voz. Adicionalmente, algoritmos de IA são usados para converter automaticamente documentos em formatos acessíveis (DAISY, EPUB, PDF pesquisável), facilitar a navegação por *headings* e gerar descrições alternativas para imagens, gráficos e vídeos (CAST, 2018)

E ao nível da ação e expressão, possibilitam formas múltiplas e legítimas de demonstrar aprendizagem, incluindo apresentação de trabalhos em vídeo, áudio, maquetes digitais ou protótipos interativos (CAST, 2018). Parece-nos também importante destacar o papel da IA na personalização do percurso académico e na antecipação de dificuldades. Estes sistemas podem ser integrados com plataformas institucionais (ex. Moodle, Canvas) e usados por estudantes para aceder a percursos mais ajustados ao seu ritmo e estilo de aprendizagem (Luckin, 2018). Estas intervenções podem incluir envio de mensagens personalizadas, ajustes no calendário de tarefas ou recomendações de materiais complementares.

É neste ponto que a Tecnologia Assistiva (TA) adquire um papel incontornável. Tradicionalmente orientada para a compensação de limitações sensoriais ou motoras, a TA tem vindo a expandir-se para um campo mais dinâmico e responsivo, integrando interfaces multimodais, algoritmos adaptativos e sistemas personalizados de apoio à aprendizagem com tutores virtuais e ambientes adaptativos. Esta transformação, que acompanha a evolução dos ambientes digitais de ensino, permite que a TA vá além da remediação funcional e se posicione como mediação pedagógica ajustada à singularidade do estudante – desde que pensada no quadro mais amplo de uma educação centrada na variabilidade.

Neste processo, a inteligência artificial (IA) emerge como um novo horizonte de possibilidades, não substituindo os princípios do DUA, mas ampliando a sua aplicabilidade prática. A IA, quando orientada por valores pedagógicos inclusivos, pode contribuir para a diversificação de formas de acesso (ex.: descrições automáticas, leitura expressiva, transcrição em tempo real), para a personalização de modos de expressão (ex.: predição textual, síntese de voz) e para o reforço do engajamento por meio da antecipação de necessidades (ex.: sistemas de tutoria inteligente ou de apoio emocional). No entanto, estas funcionalidades só se tornam verdadeiramente inclusivas quando inscritas num projeto educativo consciente, eticamente orientado

e comprometido com a justiça cognitiva. A tecnologia não é neutra, nem é inclusiva por defeito – é a intencionalidade do seu uso que define o seu impacto.

Mais disruptivo ainda é o uso da IA na mediação da comunicação e na criação de ambientes de aprendizagem responsivos. Ferramentas como o ChatGPT, o Gemini ou o Claude, quando integradas em ambientes académicos, funcionam como tutores virtuais que explicam conteúdos, traduzem linguagens disciplinares complexas e propõem esquemas de organização cognitiva ajustados ao nível de literacia do estudante. A sua utilização auxilia os estudantes na expressão escrita ou na eliminação de barreiras na compreensão de textos densos, vindo a revelar ganhos significativos em autonomia, confiança e desempenho académico. Isto não implica uma substituição do professor, mas uma expansão das possibilidades de acompanhamento e apoio, sobretudo fora do espaço da aula e nos momentos de estudo autónomo – que são, frequentemente, os mais críticos para os estudantes em situação de vulnerabilidade.

A IA permite também uma personalização da experiência de aprendizagem numa escala nunca antes alcançada. Sistemas de recomendação adaptativa, utilizados em bibliotecas digitais e repositórios científicos, ajustam automaticamente os materiais sugeridos com base no histórico de navegação, no perfil cognitivo e nas preferências de leitura do utilizador. Estudantes com baixa visão, por exemplo, podem receber automaticamente versões em áudio com entoação natural; estudantes com dificuldades de concentração podem aceder a versões simplificadas com estrutura modular. Estas funcionalidades, quando bem implementadas, eliminam a necessidade de pedidos formais de adaptação e promovem uma experiência mais fluida e digna.

Aplicada à acessibilidade no ensino superior, a IA está também a transformar a avaliação das aprendizagens. Plataformas que integram análise semântica automatizada conseguem interpretar respostas escritas com base em mapas de conceito e não apenas por palavras-chave, o que permite reconhecer argumentação válida mesmo quando redigida de forma não normativa. Isto é especialmente relevante para estudantes com dificuldades de expressão escrita, que muitas vezes dominam o conteúdo, mas são penalizados por não conseguirem estruturar o discurso de acordo com os padrões académicos convencionais. Nestes casos, a IA não suaviza os critérios de rigor: permite simplesmente que se revelem competências que, de outro modo, ficariam ocultas pelas limitações formais da expressão.

Cabe-nos, no entanto, referir que a existência destas tecnologias, por si só, não garante práticas inclusivas nas instituições de ensino superior. São necessárias políticas institucionais, formação técnica contínua e, acima de tudo, um compromisso ético com a inclusão. Muitos dos obstáculos persistem,

não por falta de recursos, mas por desconhecimento, resistência à mudança ou ausência de planejamento. A TA, para ser eficaz, precisa de estar integrada ao ecossistema pedagógico, com articulação entre serviços de apoio, equipes docentes, estudantes e estruturas de decisão (Kulkarni, 2019).

Neste contexto, a IA tem emergido como a nova fronteira da TA: já não estamos apenas perante recursos que respondem a necessidades previamente definidas – mas sim diante de sistemas que aprendem com o utilizador, antecipam padrões, personalizam respostas e interagem de forma adaptativa. Aplicada à acessibilidade, permite gerar descrições automáticas, ajustar entoações, reorganizar conteúdos, propor recomendações pedagógicas e até interpretar sinais emocionais. Em alguns casos, a IA não apenas complementa a TA – transforma-se ela própria em TA de nova geração (Barua *et al.*, 2022).

Esta transição impõe, como nos parece evidente, uma mudança de paradigma. A partir do momento em que se torna capaz de agir como mediadora cognitiva, comunicacional e emocional, deixa de ser apenas uma ferramenta e passa a ser agente ativo de inclusão ou exclusão. Reconhecer esse poder é o primeiro passo para o usar com responsabilidade. Ela não representa apenas uma evolução incremental das ferramentas digitais: constitui uma autêntica rutura epistemológica e metodológica no modo como concebemos os processos de ensino e aprendizagem.

Quando assente em modelos computacionais capazes de aprender com dados, adaptar-se a contextos e gerar respostas dinâmicas, não se limita a automatizar tarefas: ela transforma, de forma profunda, o ecossistema académico – desde a produção do conhecimento até a forma como esse conhecimento é acedido, processado, comunicado e avaliado. No contexto do ensino superior inclusivo, o impacto da IA é ainda mais marcante, pois abre horizontes até há pouco tempo impensáveis para estudantes com deficiência ou com perfis de aprendizagem que desafiam as normatividades institucionais. A sua natureza disruptiva, no entanto, não deve ser confundida com neutralidade: pelo contrário, exige análise crítica, vigilância ética e compromisso pedagógico.

No entanto, por mais avançadas e promissoras que sejam as soluções tecnológicas descritas, a sua eficácia depende sempre das condições humanas, institucionais e pedagógicas em que são mobilizadas. A tecnologia, por si só, não é inclusiva – é o modo como é selecionada, integrada e acompanhada que determina o seu impacto. E este modo é indissociável da formação dos profissionais que a utilizam. Docentes e técnicos carecem não apenas de competências instrumentais, mas de uma literacia algorítmica crítica que lhes permita compreender os mecanismos subjacentes à IA, avaliar os seus efeitos, antecipar riscos e garantir a sua utilização ética. A inteligência artificial, como

novo rosto da Tecnologia Assistiva, não substituirá a mediação humana: exigirá, pelo contrário, um novo tipo de mediação, mais informado, mais ético e mais consciente. Assim, é precisamente na formação contínua, situada e interprofissional que reside a chave para transformar potencial tecnológico em justiça educativa real. O capítulo seguinte explora, por isso, a formação como eixo estruturante de uma universidade inclusiva no tempo da inteligência artificial.

4 FORMAÇÃO DE DOCENTES E TÉCNICOS: LITERACIA ALGORÍTMICA E COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA PARA UMA INCLUSÃO DIGITAL RESPONSÁVEL

Nenhuma tecnologia, por mais sofisticada que seja, opera no vazio. O seu impacto real depende das condições humanas, culturais e institucionais em que é mobilizada. No ensino superior, este princípio aplica-se de forma particularmente intensa à inteligência artificial, cuja aplicação em contextos educativos inclusivos não pode ser dissociada das competências dos profissionais que a utilizam, a mediam ou a integram no quotidiano das práticas pedagógicas. É neste ponto que a questão da formação contínua de docentes e técnicos adquire uma centralidade inegociável. Sem formação crítica, ética e situada, a IA no ensino superior não se torna inclusiva – torna-se invisivelmente excludente. A presença de tecnologia, por si só, não garante inclusão; e a ausência de competências humanas para a ler, ajustar e contextualizar pode transformá-la num vetor silencioso de desigualdade.

A realidade atual, no entanto, mostra que a maioria das instituições ainda está longe de garantir uma formação sistemática e transversal em acessibilidade digital e literacia algorítmica. Na maior parte dos casos, o uso de TA, bem como a integração de ferramentas de IA em práticas de ensino, continua a depender da boa vontade individual de alguns professores ou da capacidade reativa dos serviços técnicos. Isto perpetua um modelo frágil e desigual, em que a qualidade da experiência educativa inclusiva varia consoante o curso, o departamento ou o conhecimento prévio dos profissionais envolvidos. A consequência é um sistema institucional que, apesar dos discursos sobre inclusão, falha na construção de ambientes universais e sustentáveis de aprendizagem.

A formação necessária não é meramente instrumental. Não basta ensinar a “usar” ferramentas; é preciso desenvolver uma compreensão crítica dos princípios que orientam o seu funcionamento. No caso da IA, isto implica trabalhar com os docentes e técnicos não apenas a interface, mas sobretudo o que está por trás da interface: os algoritmos, os conjuntos de dados utilizados para treino, os enviesamentos embutidos nos modelos, os critérios de decisão automatizada, a opacidade dos sistemas de *scoring* e as implicações éticas de cada automatismo. Esta é a base da chamada literacia algorítmica crítica – uma competência que combina saber técnico, consciência ética e responsabilidade pedagógica. Como defendem Freitas, Salomão e Shimoda (2022), não se trata de dominar o código, mas de compreender os modos como a informação é organizada, processada e classificada por sistemas de IA, e de ser capaz de tomar decisões educativas conscientes nesse contexto.

A formação para a literacia algorítmica deve ser então entendida como parte integrante da formação pedagógica dos docentes do ensino superior. Infelizmente, ainda predomina uma visão técnica da acessibilidade, que relega estas competências para cursos pontuais ou formações extracurriculares, muitas vezes sem ligação direta às práticas pedagógicas concretas. Esta dissociação é contraproducente. A formação em acessibilidade digital e IA deve ser feita no contexto da planificação curricular, da avaliação das aprendizagens, da gestão da aula e da tutoria académica. Não pode estar separada da reflexão sobre o que significa ensinar com justiça num mundo mediado por algoritmos. Como sublinha Kulkarni (2019), o risco de naturalizarmos os sistemas como neutros é tanto maior quanto menor for a capacidade dos educadores para questionar, reinterpretar ou recusar automatismos impostos.

Um exemplo concreto desta formação crítica pode ser observado em programas desenvolvidos por universidades escandinavas, em que os docentes participam em oficinas práticas com estudantes com deficiência, testando dispositivos assistivos, simulando ambientes de aprendizagem com barreiras e refletindo em conjunto sobre as opções tecnológicas disponíveis. Estes processos de coformação – que juntam saberes técnicos, pedagógicos e experienciados – permitem não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também o reforço da empatia, da escuta e da corresponsabilidade institucional. Em Portugal, iniciativas, como o Centro de Recursos para a Inclusão Digital da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, têm procurado afirmar esta abordagem integradora, apostando numa lógica de formação situada, participada e orientada para a transformação das práticas docentes.

Não menos importante é a formação das equipas técnicas. Técnicos de informática, de tecnologias de apoio, intérpretes de língua gestual, mediadores

de comunicação e terapeutas da fala são peças essenciais na arquitetura de um sistema educativo acessível. A sua atuação, muitas vezes invisível, é o que garante que os sistemas funcionem, que os dispositivos estejam bem configurados, que os *softwares* estejam atualizados e que os utilizadores sejam acompanhados de forma ajustada. Contudo, também aqui se verifica uma ausência generalizada de formação sistemática em IA e acessibilidade. Muitos técnicos conhecem o funcionamento do *hardware*, mas não têm ferramentas para compreender o que significa, por exemplo, um algoritmo preditivo num sistema de CAA, ou como parametrizar uma aplicação que muda o seu comportamento em função do utilizador. Esta lacuna é particularmente grave quando se trata de sistemas com decisões automatizadas, como os que sugerem materiais, classificam desempenho ou gerem fluxos de informação personalizada.

A resposta a este problema passa por três linhas de atuação. Primeiro, pela criação de programas formais de formação contínua em acessibilidade e tecnologia inteligente, acreditados pelas instituições e integrados na progressão na carreira docente e técnica. Segundo, pela constituição de equipas multidisciplinares de apoio, que combinem saberes pedagógicos, tecnológicos e éticos, e que tenham tempo dedicado para acompanhar processos, ajustar ferramentas e formar outros colegas. Terceiro, pela valorização institucional da formação em literacia algorítmica como critério de qualidade pedagógica – não como extra, mas como competência central do professor universitário contemporâneo.

A formação mais transformadora, no entanto, é aquela que inclui os próprios estudantes como formadores. As práticas de mentoria inversa, em que estudantes com deficiência ensinam docentes a usar uma tecnologia assistiva, ou os ciclos de *feedback* colaborativo, em que os utilizadores avaliam a eficácia das soluções tecnológicas em contexto real, são ferramentas poderosas para construir comunidades de aprendizagem inclusiva. Estes processos não apenas transferem conhecimento técnico: questionam hierarquias, desafiam preconceitos e reforçam a ideia de que a acessibilidade não é favor nem assistência – é direito e responsabilidade partilhada.

Num tempo em que a inteligência artificial ocupa um lugar cada vez mais central nas infraestruturas educativas, formar docentes e técnicos para lidar com esta realidade deixou de ser opcional. É um imperativo ético. Não basta que saibam usar ferramentas; é preciso que saibam pensar criticamente com elas, contra elas, apesar delas. A literacia algorítmica, neste sentido, é o que separa a inovação educativa da submissão automatizada. E é também o que garante que a tecnologia, longe de ser um filtro normativo, possa ser um instrumento de escuta, de ajuste e de inclusão real.

5 ÉTICA, JUSTIÇA E RESPONSABILIDADE NA INTEGRAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO

A utilização da inteligência artificial no ensino superior e, particularmente, no domínio da inclusão e acessibilidade, não é apenas uma questão tecnológica. É, acima de tudo, uma questão ética. Cada algoritmo implementado, cada sistema automatizado, cada ferramenta de apoio baseada em IA carrega consigo pressupostos, escolhas e impactos que transcendem o campo técnico. A forma como estas tecnologias são concebidas, treinadas, utilizadas e avaliadas tem consequências diretas sobre os direitos, as oportunidades e a dignidade dos estudantes – sobretudo dos que, historicamente, têm sido marginalizados pela estrutura académica tradicional. Falar de IA no ensino superior inclusivo sem discutir ética é, portanto, perpetuar uma ilusão perigosa: a de que a tecnologia é neutra, objetiva e universal.

Uma das principais preocupações éticas tem a ver com o facto de muitos sistemas digitais usados na educação funcionarem como verdadeiros mistérios – isto é, fazem coisas importantes sem explicar como ou porquê. E isso vai contra tudo o que deve ser uma educação justa, transparente e centrada na pessoa.

A questão agrava-se quando se considera o potencial enviesado dos dados de treino (viés algorítmico) que alimentam os sistemas de IA. Estes dados, ao refletirem práticas, padrões e discursos dominantes, podem reproduzir – e até intensificar – as exclusões existentes. Por exemplo, se os algoritmos de deteção de desempenho são treinados com base em estudantes considerados “exemplares”, segundo padrões normativos, é muito provável que estudantes com modos de participação não convencionais sejam classificados como “problemáticos”. O que é, afinal, um estudante exemplar? Esta forma de discriminação algorítmica, ainda que não intencional, é tão eficaz quanto invisível, pois é encenada como resultado “científico” e não como construção social (Pirrès *et al.*, 2024).

Outro problema ético central reside na vigilância educativa mascarada de personalização. Muitos sistemas de IA aplicados ao ensino superior recolhem, armazenam e analisam grandes volumes de dados sobre os estudantes: ritmo de leitura, tempo de permanência em páginas, número de cliques, nível de engajamento em fóruns, palavras mais utilizadas, padrões

de navegação. Embora apresentados como instrumentos para melhorar a experiência de aprendizagem, estes mecanismos criam uma nova ecologia de controlo e normalização. Os comportamentos são quantificados, os desvios são sinalizados, as recomendações são padronizadas – e a singularidade de cada percurso tende a ser engolida por modelos estatísticos que privilegiam a regularidade e penalizam a variação. Estudantes que não seguem o padrão – por estilo cognitivo, condição de saúde, contexto socioeconómico, entre outras situações – são facilmente catalogados como “em risco”, “pouco ativos” ou “pouco comprometidos”, mesmo que estejam a aprender de forma significativa, ainda que não convencional (Freitas; Salomão; Shimoda, 2022).

A ética da IA educativa também exige atenção ao consentimento informado e ao direito à recusa. Em muitos contextos institucionais, os estudantes não sabem que estão a ser monitorizados por sistemas de IA, não têm escolha sobre o uso de suas informações e não dispõem de mecanismos eficazes para contestar decisões automatizadas. Esta assimetria de poder coloca em causa o princípio da autonomia académica e viola normas fundamentais de proteção de dados. Como sublinha Kulkarni (2019), a vigilância disfarçada de cuidado é uma das formas mais insidiosas de exclusão contemporânea: priva o sujeito da sua agência ao mesmo tempo que se apresenta como estratégia de apoio.

Mas a ética não se esgota na crítica. Ela é também o lugar da proposição e da construção coletiva de alternativas justas. Isto passa, em primeiro lugar, pelo reconhecimento da acessibilidade como um direito e não como um benefício. A TA, quando mediada por IA, não deve ser entendida como concessões às limitações de alguns, mas como parte integrante de uma arquitetura pedagógica que se quer universal, aberta e plural. A sua presença não deve depender da caridade institucional, mas da responsabilidade coletiva de criar condições reais de participação para todos.

A ética da IA inclusiva exige, também, o envolvimento ativo dos utilizadores na conceção, no teste e na avaliação das tecnologias, seguindo a norma do “nada sobre nós sem nós”. Estudantes com deficiência devem participar na escolha dos dispositivos que vão utilizar, na definição das funcionalidades mais relevantes, na construção dos critérios de avaliação do seu impacto. Quando isto acontece – como demonstram práticas de codesign em universidades como Stanford ou Haifa –, os sistemas tornam-se mais ajustados, mais eficazes e, sobretudo, mais respeitadores da experiência vivida. A inteligência artificial deve aprender com os dados, mas também com as pessoas – e não há dados que substituam a escuta ativa.

A formação ética de docentes e técnicos, já abordada anteriormente, é outra peça central desta equação. A literacia algorítmica deve incluir o

reconhecimento dos limites da IA, a capacidade de identificar enviesamentos, a atenção à linguagem utilizada nas interfaces e a recusa consciente de soluções que violam princípios de não discriminação e igualdade de condições. Não se trata apenas de saber “usar com responsabilidade”: trata-se de desenvolver a capacidade de dizer não, de desativar automatismos, de propor alternativas. É esta dimensão crítica que separa a inclusão retórica da inclusão real.

A própria avaliação institucional deve incorporar critérios éticos relacionados com o uso de IA. Universidades que adotam sistemas automatizados de monitorização, de correção ou de personalização devem ser obrigadas a demonstrar a não discriminação algorítmica, a proteção dos dados dos estudantes e a existência de mecanismos de contestação. A transparência, neste sentido, não é um luxo – é um dever democrático.

Parece-nos, pois, que a ética da IA no ensino superior inclusivo passa por uma mudança de paradigma, deixar de pensar a tecnologia como fim em si mesma e começar a vê-la como meio para a construção de comunidades educativas mais justas, mais humanas e mais dialogantes. A inteligência artificial, se bem orientada, pode ser um instrumento poderoso de escuta das diferenças, de mediação das necessidades e de amplificação das vozes que raramente são ouvidas. Mas se for usada como instrumento de normalização, corre o risco de silenciar as mesmas vozes que afirma querer incluir.

6 CONCLUSÃO

A inclusão no ensino superior deixou, há muito, de ser uma mera questão de acesso físico ou de cumprimento legal. Ela exige hoje uma profunda reconfiguração dos modos como pensamos, organizamos e vivemos os processos educativos. A inteligência artificial e a TA, quando articuladas com uma abordagem pedagógica verdadeiramente inclusiva, representam um campo de possibilidades extraordinárias para reimaginar a universidade como espaço de justiça, diferença e pertença. Mas essas possibilidades não se concretizam automaticamente. Pelo contrário, podem ser anuladas – ou mesmo revertidas – se não forem acompanhadas de reflexão crítica, responsabilidade ética e ação pedagógica intencional.

Ao longo deste capítulo, argumentou-se que a acessibilidade no ensino superior não pode estar dependente de intervenções residuais ou de medidas corretivas. Ela deve ser pensada desde a origem, como princípio estruturante da arquitetura curricular, da política institucional e da cultura académica.

A TA, que outrora desempenhava um papel compensatório, tornou-se hoje mediadora ativa da aprendizagem, abrindo caminhos para estudantes que, noutros contextos, permaneceriam excluídos ou invisibilizados. A inteligência artificial, com a sua capacidade de personalizar, adaptar e aprender, multiplica essas possibilidades – mas também introduz novos riscos, nomeadamente os ligados à vigilância, ao enviesamento algorítmico e à normalização silenciosa da diferença.

Não basta saber utilizar ferramentas; é preciso compreendê-las, interrogá-las e, sobretudo, usá-las de forma ética e responsável. A formação contínua de todos os agentes educativos, ancorada em práticas de coformação, escuta ativa e experimentação situada, constitui a base de qualquer ecossistema inclusivo sustentável. Sem esta dimensão formativa, a IA corre o risco de se tornar apenas mais uma camada de complexidade técnica a excluir os já excluídos, sob o disfarce de inovação.

A inclusão digital, como projeto ético e político, exige também uma reconfiguração institucional. As universidades precisam se repensar como comunidades de prática, onde o conhecimento é produzido com e para todos, onde as vozes historicamente silenciadas são escutadas e onde a tecnologia serve a humanização – e não o contrário. Isto implica políticas de acessibilidade robustas, investimento em equipas multidisciplinares, envolvimento dos estudantes com deficiência nos processos de decisão e, sobretudo, uma cultura de corresponsabilidade.

No centro deste debate está, afinal, uma interrogação essencial: para que serve, hoje, a universidade? Se é para continuar a ser um espaço em que se produz conhecimento com sentido, em que se cultivam consciências e se semeia mudança social, então não pode abdicar de seu compromisso com a inclusão escolar, com a dignidade de todos os seus membros e com a construção de ambientes verdadeiramente acessíveis. A velocidade com que as tecnologias – e, em particular, a inteligência artificial – se insinuam no quotidiano académico não pode ser pretexto para relativizar direitos nem para silenciar diferenças. O dever de garantir condições justas de participação, de recusar todas as formas de exclusão e de assegurar respostas adequadas às singularidades de cada estudante não é apenas ético: é um imperativo jurídico consagrado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ali se afirma, com clareza, o direito a uma educação inclusiva, apoiada e sem barreiras. A questão que se coloca, pois, não é se devemos acolher a IA no ensino superior – isso será inevitável. A verdadeira questão é como o faremos, com que responsabilidade, e com que horizonte de justiça. Porque entre uma tecnologia que vigia e normaliza, e uma que escuta e emancipa, vai toda a

diferença que faz da universidade um lugar de humanidade partilhada – ou apenas mais um dispositivo de exclusão subtil.

Como refere Barua *et al.* (2022), a IA pode ser tanto um amplificador de desigualdades quanto um catalisador de justiça. O seu impacto depende, em última instância, das escolhas humanas que orientam o seu desenvolvimento, a sua implementação e o seu uso quotidiano. Num mundo cada vez mais automatizado, a nossa humanidade reside precisamente na capacidade de escolher – de forma consciente, crítica e solidária – os caminhos que queremos construir. Se queremos uma educação superior verdadeiramente inclusiva, a tecnologia, por mais avançada que seja, tem de estar sempre a serviço desse ideal. E isso começa hoje, com decisões pedagógicas concretas, com políticas institucionais corajosas e com a recusa firme de qualquer modelo de ensino que normalize a exclusão sob a aparência da inovação.

REFERÊNCIAS

BARUA, Prabal Datta *et al.* AI-based assistive technologies for students with disabilities: A review. **Sustainability**, [s. l.], v. 14, n. 22, e13572, 2022. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/3/1192>. Acesso em: 1 set. 2025.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield: CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 1 set. 2025.

FREITAS, D.; SALOMÃO, A. C. S.; SHIMODA, E. Technological accessibility and inclusion of students with disabilities in higher education. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 31-45, 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0970389617301131?via%3Dihub>. Acesso em: 1 set. 2025.

KULKARNI, Mukta. Digital Accessibility: Challenges and Opportunities. **IIMB Management Review**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 91-98, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0970389617301131?via%3Dihub>. Acesso em: 1 set. 2025.

LUCKIN, Rosemary. **Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century**. London: UCL Institute of Education Press, 2018. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10178695>. Acesso em: 1 set. 2025.

McDONALD, Nora; MASSEY, Aaron; HAMIDI, Foad. Elicitation and Empathy with AI-enhanced Adaptive Assistive Technologies: Towards Sustainable Inclusive Design Method Education. **Journal of Problem-Based Learning in Higher Education**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 78-99, 2023. Disponível em: <https://www.ahead.org>. Acesso em: 1 set. 2025.

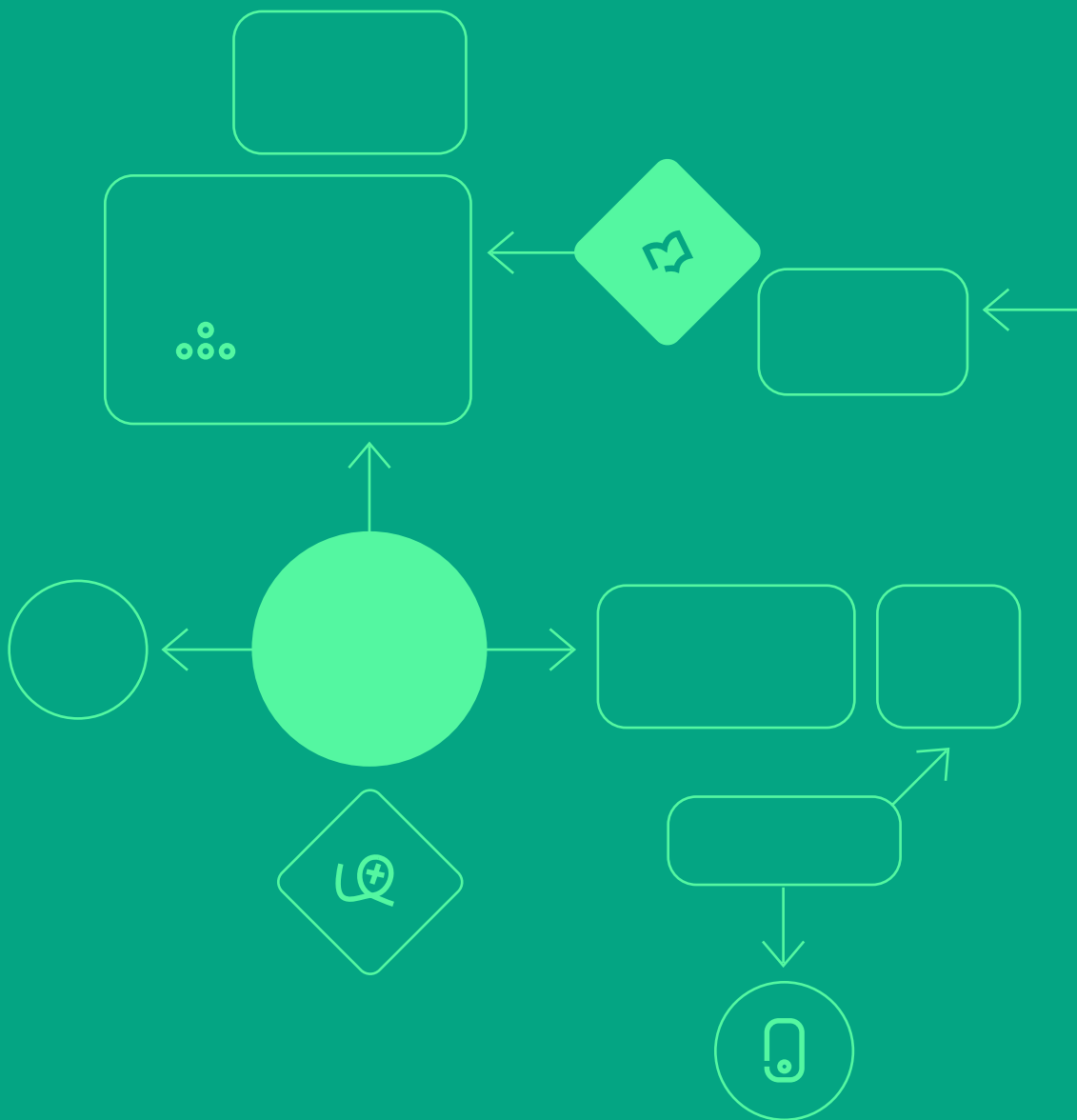
MITRE, Xhulio; ZENELI, Muhamet. Using AI to improve accessibility and inclusivity in higher education for students with disabilities. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION TECHNOLOGY BASED HIGHER EDUCATION AND TRAINING, 21, 2024. **Anais [...]**. [S. n.]: ITHET, 2024. p. 1-8. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/10837607>. Acesso em: 1 set. 2025.

PIERRÈS, Oriane *et al.* Could the use of AI in higher education hinder students with disabilities? A scoping review. **IEEE Access**, n. 12, p. 27810-27828, 2024. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/10433192>. Acesso em: 1 set. 2025.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.93, de 16 de abril de 2009. Aprova o sistema de atribuição de produtos de apoio a pessoas com deficiência e a pessoas com incapacidade temporária. **Diário da República**, 1ª série, n. 74, Lisboa, 16 abr. 2009. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/93-2009-603884>. Acesso em: 8 out. 2025.

PORTUGAL. Portaria n. 78, de 17 de março de 2015. Aprova o modelo da ficha de prescrição de produtos de apoio, no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA). **Diário da República**, 1. série, n. 53, Lisboa, 17 mar. 2015. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/78-2015-66773612>. Acesso em: 8 out. 2025.

Este livro foi composto nas fontes tipográficas
Archivo e Source Serif Pro.



REDE IBERO-AMERICANA
para o Desenvolvimento
dos Sistemas Educacionais
Inclusivos

OEI