

Direitos Humanos e Inclusão

Nelson Dias



AGEAD
Agência de Educação
Digital e a Distância



Direitos Humanos e Inclusão

Nelson Dias

EaD
UFMS DIGITAL

AGEAD
Agência de Educação
Digital e a Distância



Sobre o E-book

Este e-book faz parte dos Cursos de Graduação e Pós-graduação do **Programa UFMS Digital**, coordenado pela Agência de Educação Digital e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Coordenação Geral

Daiani Damm Tonetto Riedner

Coordenação Pedagógica

Ana Carolina Pontes Costa

Mauro dos Santos de Arruda

Analígia Miranda da Silva

Heloisa Helena de Almeida Portugal

Álvaro José dos Santos Gomes

Equipe Multidisciplinar

Amanda de Mattos Pereira Mano

Analígia Miranda da Silva

Desenho Instrucional

Pedro Salina Rodovalho

Ellen Regina Romero Barbosa

Projeto Gráfico e Diagramação

Maira Sônia Camacho

Revisão de Língua Portuguesa

Aline Cristina Maziero

Sandro Fabian Francilio Dornelles

Thyago José da Cruz



Respeitadas as formas de citação formal de autores de acordo com as normas da ABNT NBR 10520 (2023), a não ser que esteja indicado de outra forma, todo material desta apresentação está licenciado sob uma [Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



AGEAD
Agência de Educação
Digital e a Distância



agead.ufms.br

Disciplina

Direitos Humanos e Inclusão

Carga Horária

45 horas

Autoria

Nelson Dias

[Currículo Lattes](#)

Ementa

Inclusão e acessibilidade no contexto dos direitos humanos. Aspectos sociais, culturais e institucionais na garantia da inclusão. Políticas públicas e estratégias de promoção da equidade. Inclusão em diferentes esferas sociais: educação, trabalho, saúde e participação política.

Objetivo Geral

■ Promover a inclusão e a acessibilidade em diferentes contextos sociais, com foco na equidade e na diversidade, por meio de estratégias pedagógicas, políticas públicas e práticas educacionais que garantam ambientes seguros, democráticos e acessíveis.

Objetivos Específicos

- Compreender os conceitos fundamentais de inclusão e equidade no contexto dos direitos humanos;
- Avaliar as dimensões sociais, culturais e institucionais na promoção da inclusão;
- Desenvolver práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas à promoção da inclusão em diferentes contextos sociais.

SUMÁRIO

Módulo 1

Conceitos fundamentais da relação entre inclusão e Direitos Humanos

6

Unidade 1 - Inclusão e Direitos Humanos: bases históricas e conceituais

8

Unidade 2 - Acessibilidade como direito humano: processo histórico no Brasil

13

Módulo 2

Dimensões Sociais, Culturais e Institucionais na Promoção da Inclusão

21

Unidade 1 - Desafios e avanços: a inclusão no contexto educacional

23

Unidade 2 - O papel das instituições na garantia de ambientes inclusivos e democráticos

29

Módulo 3

Práticas de Promoção da Inclusão em diferentes contextos

38

Unidade 1 - Educação e trabalho: estratégias para a inclusão efetiva

40

Unidade 2 - Saúde e participação política: caminhos para a equidade na prática

46



Módulo 1

**Conceitos fundamentais
da relação entre inclusão e
Direitos Humanos**



Apresentação

Neste módulo, estudaremos a evolução histórica do conceito de inclusão, desde os primórdios da civilização até os debates contemporâneos sobre direitos humanos. Analisaremos como diferentes sociedades trataram as pessoas com deficiência, passando pela Antiguidade, pela Idade Média e pela consolidação de paradigmas como a institucionalização, a integração e o suporte.

Também serão discutidos documentos internacionais que influenciaram políticas públicas inclusivas, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração de Salamanca. No contexto brasileiro, abordaremos as primeiras iniciativas institucionais voltadas à educação de pessoas com deficiência, os desafios históricos da acessibilidade e os avanços posteriores à Constituição Federal de 1988.

Bons estudos!

Unidade 1

Inclusão e direitos humanos: bases históricas e conceituais



Fonte: [Freepik](#)

Descrição da imagem: pessoas de diversas etnias alinhadas e olhando para a direita. Elas vestem roupas coloridas sobre fundo claro.

No Brasil, o conceito de inclusão passou a ser discutido com maior intensidade a partir da década de 1990. Documentos internacionais, como a [Declaração de Salamanca](#), de 1994, contribuíram para ampliar esse debate no campo educacional e influenciaram a elaboração de políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas que compõem o público-alvo da educação especial.

A inclusão escolar não se limita a um novo modelo educacional (Mantoan, 2003). Assim, a inclusão escolar trata-se de um movimento ético e político que questiona a exclusão estrutural presente nas instituições.

Nessa perspectiva, a escola precisa se transformar para acolher a diversidade, respeitar as diferenças e superar barreiras impostas por currículos homogêneos e práticas excludentes. Mas, antes mesmo de discutir como esse processo de inclusão vem se consolidando no Brasil, é importante conhecer como, ao longo do tempo, a sociedade compreendia a pessoa com deficiência em cada momento histórico. Isso nos ajuda a compreender o por que demorou tanto para que fossem pensadas formas de acessibilidade para as pessoas com deficiência.

Aranha (2005) organiza esse processo histórico em três grandes momentos: **Antiguidade, Idade Média e Idade Contemporânea**. Antes de mais nada, é importante sempre contex-

tualizar o período histórico para compreendermos como cada sociedade vivia naquele período.



Fonte: [Magnific](#)

Idade Média - Houve mudança na organização político-administrativa da sociedade. Com o advento do cristianismo, a Igreja Católica ganhou cada vez mais espaço político na sociedade. Em relação às pessoas com deficiência, elas já não podiam ser exterminadas, pois eram consideradas criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana” (Aranha, 2005).

Antiguidade - Nesse período, a economia baseava-se na agricultura, na pecuária e no artesanato. O valor da pessoa era medido por sua utilidade prática. A pessoa com deficiência, nesse período, era praticamente “exterminada pelo abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral” (Aranha, 2005).



Fonte: [Magnific](#)



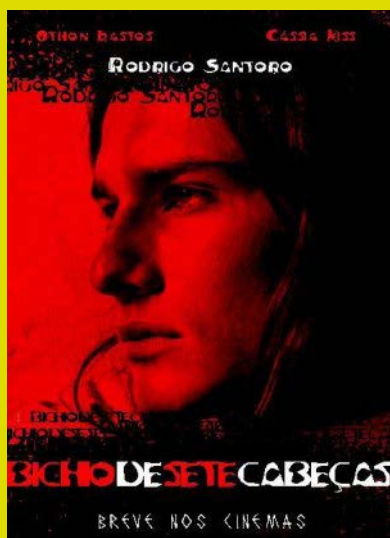
Fonte: [Magnific](#)

Século XVI em diante - Nesse período, houve mudança no modo de produção - o sistema mercantil. Em relação à pessoa com deficiência, começa-se a pensar em sua utilidade para o trabalho e surgem novas ideias, referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. “O século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade, e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural” (Aranha, 2005).

Percebemos que, em cada período histórico, o tratamento dado à pessoa com deficiência se organizou de modo diferente. Ao longo dos séculos, houve mudanças no modo como a sociedade compreendia a participação dessas pessoas.

Foi a partir do século XVI que novas ideias começaram a circular na sociedade o que possibilitou novos olhares para compreender a pessoa com deficiência. Com isso, a ideia de tratamento médico-terapêutico começa a ganhar força nesse cenário e surge um novo paradigma: a institucionalização.

A Medicina foi evoluindo, produzindo e sistematizando novos conhecimentos; outras áreas de conhecimento também foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento. Entretanto, esse paradigma permaneceu único por mais de 500 anos. (Aranha, 2005, p.13).



Saiba mais!

Você já assistiu ao filme **“Bicho de sete cabeças”**?

Em Bicho de Sete Cabeças, você é convidado a acompanhar a jornada dolorosa e comovente história de Neto (Rodrigo Santoro), um jovem que, após um conflito devastador com o pai, é jogado na dura realidade de um sistema manicomial. Um filme poderoso, visceral e necessário sobre a incompreensão e a busca por liberdade. Deixando à você o convite para que assista e prepare-se para se emocionar!

Segundo Aranha (2005), o paradigma da institucionalização surgiu fundamentado em um ideal de tratamento médico-terapêutico para pessoas com algum tipo de deficiência. Na prática, contudo, esse modelo serviu majoritariamente para segregar as pessoas de suas comunidades de origem, confinando-os em asilos, conventos e hospitais psiquiátricos. Foi somente a partir da década de 1960, que esse modelo de institucionalização e o cenário de isolamento só passou a ser alvo de críticas e questionamentos e começar a desinstitucionalização.

Alguns elementos contribuíram para o processo de desinstitucionalização. O primeiro foi o interesse do próprio sistema, uma vez que os custos para manter uma população institucionalizada eram elevados, “na improdutividade e na condição crônica de segregação, assim, tornava-se interessante o discurso da autonomia e da produtividade” (Aranha, 2005, p.16). O segundo elemento está relacionado com os debates sobre os direitos das pessoas impulsionados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos publicada em 1948.

Artigo 1 - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. [...] Artigo 5 - Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Paradigma de Serviço ou de Integração

Esse paradigma se afasta do processo da institucionalização e passa a defender a ideia de normalização. A autora Aranha (2005, p.18) menciona que normalização era uma ideologia que defendia a necessidade de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, “procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal”. É nesse pressuposto que surge o conceito de integração da pessoa com deficiência, com intuito de realizar mudanças na pessoa com deficiência para que ela pudesse ser inserida no convívio social, para que se assemelhasse o máximo possível aos demais cidadãos.

Assim, integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora, para tanto, se tomasse como necessário a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais “normais” possível.

Esse processo de integração ocorreria em 3 etapas:



A primeira etapa - era a etapa de avaliação, consistia na análise da pessoa, realizada por uma equipe de profissionais que indicariam quais modificações deveriam ser realizadas, por exemplo.



A segunda etapa - era a etapa de intervenção propriamente dita, ou seja, aqui a pessoa com deficiência passaria por tratamento formal e sistematizado para uma possível reabilitação.



A terceira etapa - era a etapa de encaminhamento da pessoa para o convívio social, ou o reencaminhamento para as etapas anteriores.

Onde essa ideia de integração teve efetivação?

Esse paradigma teve na prática sua efetividade nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação, com início na década de **1960**, no entanto, sofreu duras críticas por parte da academia científica e por parte das próprias pessoas com deficiência.

Mazzotta (2005) aponta que o modelo integrador, embora tenha representado um avanço em relação à institucionalização, ainda mantinha uma lógica assimilacionista. Ou seja, a pessoa com deficiência deveria se adaptar à escola e não o contrário. Para a autora, a verdadeira mudança ocorre quando se rompe com essa lógica e se passa a pensar em um sistema educacional que seja flexível e que responda às necessidades de todos os alunos.

Nesse período, grupos de pessoas com deficiência já se organizavam para criar associações para lutar por seus direitos. Isto porque uma das grandes críticas a esse modelo de inserção na sociedade era que a normalização não respeitava a diferença, “como se fosse possível ao homem ‘ser igual’, e como se ser diferente fosse razão para decretar sua menor valia enquanto ser humano e ser social” (Aranha, 2005, p. 19).

Dessa forma, a ideia de normalizar perdeu força e outros aspectos começaram a ganhar espaço no cenário. Houve uma mudança de foco e a discussão avança para viabilizar os mesmos direitos para todas as pessoas independentemente do tipo de deficiência que apresentem.

Paradigma de suporte

O paradigma de suporte propõe outra forma de compreender a presença da pessoa com deficiência na sociedade. Diferentemente dos modelos anteriores, ele reconhece que não basta oferecer serviços voltados ao indivíduo. É necessário que a própria sociedade se reorganize para garantir acesso, participação e desenvolvimento a todos os cidadãos, independentemente de suas características individuais.

Cabe também à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos (inclusive os que têm uma deficiência) a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais (Aranha, 2005, p.20).

Nesse paradigma, os suportes podem ser: **físicos, sociais, econômicos, comunicacionais, pedagógicos ou tecnológicos**. A pessoa surda, por exemplo, tem direito ao uso da Libras como língua de comunicação e expressão. Para que esse direito se efetive, a sociedade deve garantir profissionais com formação adequada, intérpretes de Libras, materiais acessíveis e ambientes que respeitem sua identidade linguística e cultural.

Unidade 2

Acessibilidade como direito humano: processo histórico no Brasil



Fonte: [Magnific](#)

Descrição da imagem: Pessoa preta com dreads no cabelo, de costas na cadeira de rodas, arremessa uma bola de basquete na cesta de uma quadra urbana ao ar livre com sol.

Olhar a acessibilidade, como direito fundamental da pessoa com deficiência, envolve o respeito à sua condição e a garantia de participação em todas as esferas da sociedade.

Esse direito não se limita ao acesso físico aos espaços, mas inclui também acessibilidade comunicacional, linguística, econômica, social, educacional e atitudinal.

Assim, a acessibilidade deve ser compreendida como princípio organizador das relações sociais e educacionais. Ela exige a remoção de barreiras visíveis e invisíveis que impedem a participação plena das pessoas com deficiência (Mazzotta, 2005).

Mas, quando essas preocupações começam a ganhar forma no Brasil?

A autora Jannuzzi (2012) menciona que a educação da criança com deficiência surge institucionalmente de forma tímida no Brasil, no final do século XVIII e começo do século XIX. Neste período, a educação de forma geral era pouco valorizada, tanto que no recenseamento de 1870 apontaria 78% de analfabetos no país nos grupos de idade de 15 anos ou mais.

Apesar da [Constituição de 1824](#) prometer a “instrução primária e gratuita para todos”, pouco foi realizado para que se concretizasse tal proposta. Nesse mesmo período, “a sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente na Constituição de 1824, privando do direito político o incapacitado físico ou moral. (Jannuzzi, 2012, p. 7).



Fonte: [Magnific](#)

Descrição da imagem: Mulher cadeirante sorrindo em um balcão de madeira enquanto conversa com alguém, com outra pessoa desfocada ao fundo.

O atendimento às pessoas com deficiência teve início no Brasil por meio das Câmaras Municipais e das confrarias particulares. Uma das irmandades mais conhecidas é a de Santa Ana, que previa, em seu estatuto, constituir “uma casa de expostos e asilo para desvalidos”, surgida para cuidar de crianças abandonadas e/ou órfãos.

Jannuzzi (2012, p.8) menciona, em seu texto, que várias Santas Casas de Misericórdia atendiam pobres e doentes.

Pode-se supor que muitas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam. [...] já no final do século XVII, há pedido de providências ao rei de Portugal feito pelo governador da província do Rio de Janeiro, [...] contra os atos desumanos de se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede.



Você já ouviu falar na Roda dos Expostos?

Para evitar que as crianças fossem abandonadas nas ruas, foram criadas as rodas dos expostos. A autora Jannuzzi (2012, p.8) relata que esse tipo de iniciativa “poderia ter facilitado a entrada de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não as desejavam ou estavam impossibilitados de

criá-los, por vários motivos”. No final do século XIX algumas providências ordenaram que as crianças recebessem algum tipo de instrução. Até os sete anos de idade as meninas eram enviadas aos seminários até se casarem e os meninos permaneciam até terem uma profissão ou eram encaminhados para o Arsenal de Marinha.

Agora você pode se perguntar: e as crianças que tinham algum tipo de deficiência?

Jannuzzi (2012) reforça que era possível que algumas crianças com “anomalias não acentuadas tivessem recebido o mesmo encaminhamento, enquanto outras mais prejudicadas permanecessem com adultos nos locais que essas Santas Casas mantinham para pessoas doentes e alienadas, embora o costume da época julgasse que loucura era mais caso de polícia do que de hospital”.

Processo histórico da acessibilidade no Brasil.

1835 **Primeira tentativa de institucionalização:** uma primeira tentativa de criar uma instituição que visasse à educação de pessoas com deficiência foi apresentada no ano de 1835 pelo deputado Cornélio França. No entanto, sua proposta de criar um cargo para professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos (termo utilizado na época, atualmente utilizamos o termo surdo) foi engavetado e não ganhou muita atenção.

1853 **Imperial Instituto dos Meninos Cegos:** em 1853 foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sua criação está ligada a um cego brasileiro que havia ido estudar na França, ao regressar para o Brasil traduziu e publicou um livro chamado “História do instituto dos meninos cegos de Paris”. O médico do imperador, que tinha uma filha

cega, ao ter contato com o livro, encaminhou um projeto que resultou na criação do instituto hoje chamado [Instituto Benjamin Constant - IBC](#).

O IBC destinava-se ao “ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. O regime era de internato” (Jannuzzi, 2012, p. 11). Aqui, é importante destacar que para os padrões da época isso foi considerado um grande avanço na educação das pessoas com deficiência, afinal, em anos anteriores, pouco era destinado a esse grupo. No próprio instituto, os alunos poderiam se tornar, mais tarde, “repetidores”, e após dois anos de exercício nessa função tinham a possibilidade de se tornarem professores do IBC. Nesse período histórico, é importante mencionar que, além de instruir os estudantes, estes instrutores tinham oportunidades de trabalho nessa instituição ou em outros lugares, pois aprendiam alguma profissão na instituição.

Jannuzzi (2012) reforça que, nesse período, houve crescimento econômico e estabilização do poder imperial. Aliado a isso, os ideais franceses ganharam espaço nos debates no Brasil, uma vez que a elite enviava seus filhos para serem instruídos na França, esses vultos eram conhecidos como os “notáveis” e tais personalidades facilitaram conquistas no campo educacional.

1857 **Criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (ISM):** 22 anos após os primeiros movimentos iniciados pelo deputado Cornélio França, foi criada uma instituição voltada à educação de pessoas com deficiência auditiva, o **Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (ISM)** no Rio de Janeiro, atualmente conhecido como [INES](#).

Da mesma forma como o IBC foi criado, o ISM teve grande influência de vultos da época, que apresentaram para o imperador o professor surdo vindo da França, este ficou responsável por organizar o primeiro educandário para o ensino de surdos, iniciando seus trabalhos em uma sala improvisada com apenas dois alunos, um menino de 10 anos e uma menina de 12 anos.

Nota-se que essas duas instituições para deficientes foram intermediadas por vultos importantes da época, que procuraram transmitir ensinamentos especializados aceitos como fundamentais para esse alunado, e ficaram ligadas à administração pública. [...]abriram possibilidades para discussão dessa educação, no I Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo imperador. Entre os temas do congresso constava sugestão de currículo de formação de professor para cegos e surdos (Jannuzzi, 2012, p.13).



É importante lembrar que para a época essas iniciativas representam grandes avanços na concepção de inclusão, mas ainda não uma concepção ideal. Como aponta Mantoan (2011), a criação de instituições especializadas foi uma resposta à exclusão, mas também consolidou o modelo segregacionista, no qual a pessoa com deficiência era afastada do convívio social comum.

Isso acontecia, pois a institucionalização foi considerada por muito tempo uma forma de assistência (SASSAKI, 1997).

Vale ressaltar que nesse período a educação de forma geral não era uma preocupação da sociedade da época, pois “na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhada, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executavam” (Jannuzzi, 2012, p.14).

1887 Primeiros registros de alunos com deficiências em escolas pelo Brasil: é

importante lembrar que com a Constituição de 1824, a ideia de educação para pessoas com deficiência foi fadada ao esquecimento, uma vez que a instrução pública primária passou a ser garantida gratuitamente a todos. No entanto, foi apenas por volta de 1887, que surgem os primeiros registros na educação básica de estudantes com deficiência.

Apesar de não ser o foco das instituições de educação básica da época, há registro de estudantes com deficiências em algumas escolas pelo Brasil, como por exemplo a Escola México (no Rio de Janeiro), **1887**, que atendia alunos com deficiência intelectual, visual e física. A autora Jannuzzi (2012) explica que isso foi possível, porque nesse período, como já mencionamos, o Brasil sofreu bastante influência dos ideais franceses.

Com o passar do tempo, é possível identificar que outros registros foram sendo realizados. Em **1889**, há o registro de estudantes com deficiência física e visual no Ginásio Estadual Orsina da Fonseca. Em **1892**, em Manaus, temos o registro de atendimento de alunos com deficiência auditiva e intelectual. Bem como, em **1909** no Rio Grande do Sul, atendendo alunos com deficiências de comunicação, auditivas e mentais.

Apesar dos registros de escolas regulares mantidas pelo Estado, na educação, de modo geral, prevaleceu o descaso, eram poucas as instituições que funcionavam e não havia nenhuma pressão popular para incentivar a manutenção ou criação de novas instituições. A aristocracia resolvia seu problema com a educação contratando preceptores para ensinar seus filhos, e não havia necessidade para impulsionar ou favorecer a educação das classes populares, uma vez que os instrumentos utilizados para o trabalho eram rudimentares como enxada e arado.

Aliado a isso, a Proclamação da República, em 1889, e a elaboração da Constituição de 1891, possibilitou ao Congresso criar instituições de ensino superior e ensino secundário

nos estados, no entanto, desobrigou-o à obrigatoriedade da educação primária e gratuita prevista na Constituição anterior.

1893 **Abertura de um asilo para alienados:** no ano de 1893, em São Paulo, o Poder Legislativo autorizou a abertura de um asilo para alienados. Esses locais eram superlotados e sem condições de higiene básica. Nesse período, quem realizava essa função na capital era um hospício e, no interior, ficava sob responsabilidade das cadeias.

1920 **Novos olhares para a inclusão:** alguns estados deram impulso à inclusão na educação primária, como São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, e com ela surge a ideia de organização de escolas para pessoas com deficiência. Foi no fim dos anos de 1920, que profissionais como médicos, psicólogos, professores, começaram a debater e estruturar melhor o processo, formaram a base para associações de profissionais à procura de espaço efetivo para a concretização de suas ações pedagógicas.

2026 **Tempos atuais!** Hoje compreendemos que é preciso construir uma sociedade em que todos participem plenamente, o que só é possível com políticas públicas baseadas no paradigma da inclusão, como é apresentado por Sasaki (1997). Neste sentido a escola inclusiva deve ir além da presença física: ela precisa possibilitar o pertencimento, a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes, com base no respeito à diversidade e na construção de uma cultura de equidade (MANTOAN, 2011).

Considerações finais

Ao analisar o percurso histórico apresentado neste módulo, observa-se que a compreensão sobre deficiência e inclusão foi se transformando conforme os valores, as estruturas sociais e os modos de organização de cada período. Da Antiguidade aos debates contemporâneos, o tratamento dado às pessoas com deficiência revela avanços, permanências e contradições.

Os paradigmas da institucionalização, da integração e do suporte demonstram que a inclusão não surgiu de forma imediata nem linear. Ao contrário, foi construída em meio a disputas sociais, políticas, culturais e educacionais.

Nesse processo, documentos internacionais de direitos humanos e marcos legais nacionais contribuíram para deslocar o foco da deficiência como problema individual para a responsabilidade coletiva de garantir acessibilidade e participação.

A história da acessibilidade no Brasil também evidencia que as primeiras iniciativas institucionais, embora importantes em seu contexto, não asseguraram a universalização do direito à educação. Por isso, compreender essa trajetória é fundamental para reconhecer que a inclusão exige políticas públicas, mudança cultural e compromisso permanente com a diversidade humana.

Referências

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- MAZZOTTA, Marisa Helena G. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2011.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



Módulo 2

**Dimensões sociais,
culturais e institucionais
na promoção da inclusão**

Apresentação

Neste módulo, estudaremos a importância da inclusão no ambiente educacional, com base nos princípios constitucionais que asseguram o direito à educação a todos os cidadãos. Veremos, ainda, como esse direito se relaciona com a garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes em sua total diversidade.

A inclusão, nesse sentido, não se limita às pessoas com deficiência, mas abrange todos os sujeitos historicamente excluídos por questões de raça, gênero, classe social, orientação sexual, religião, entre outras. Refletir sobre essas questões nos permite compreender melhor os avanços e os desafios ainda enfrentados no contexto escolar para promover uma educação verdadeiramente democrática.

Ao longo da unidade, aprofundaremos os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão, compreendendo que essas etapas fazem parte de uma trajetória histórica que impacta diretamente o modo como a escola atua hoje. A partir das contribuições de autores como Almeida (2022) e Silva (2015), analisaremos as diferentes formas de compreender e lidar com a diversidade, bem como a importância da escolha adequada das terminologias ao nos referirmos ao público-alvo da educação especial. Veremos que a linguagem que utilizamos carrega significados e, portanto, precisa ser constantemente atualizada para não reproduzir preconceitos ou estigmas.

Também discutiremos o papel das instituições na construção de ambientes inclusivos, considerando que a escola é um reflexo da sociedade. Quando ela se transforma para acolher a diversidade, promove não apenas o acesso à educação, mas a convivência respeitosa e significativa entre todos os sujeitos.

Nesse sentido, conhecer a legislação e as políticas públicas voltadas para a inclusão – como o AEE, a Política Nacional de Educação Especial e a Lei Brasileira de Inclusão – é fundamental para compreender os direitos dos estudantes e a responsabilidade das instituições no seu processo formativo.

Por fim, abordaremos como se dá a flexibilização curricular no contexto da inclusão, destacando que adaptar o currículo significa reconhecer e valorizar as particularidades dos alunos, respeitando seus tempos, suas formas de aprender e seus contextos. A adaptação pode ocorrer de diferentes maneiras e envolve um trabalho colaborativo entre professores, gestores e equipe pedagógica.

Bons estudos!

Unidade 1

Desafios e avanços: a inclusão no contexto educacional



Fonte: [Magnific](#)

Descrição da imagem: Menino branco em cadeira de rodas azul estuda em sala de aula. Atrás, outros alunos concentrados em suas mesas de madeira.

A inclusão no ambiente educacional está prevista na Constituição brasileira em seus artigos 205 e 206 ao mencionar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” deve ser ministrada com base nos princípios da liberdade, da igualdade e do pluralismo de ideias.

Compreendemos que a educação deve ser acessível para todos independentemente de terem ou não deficiência e de sua condição social e econômica. Esses pressupostos nos fazem refletir sobre quais são os avanços e desafios que o processo inclusivo ainda enfrenta, sobretudo na escola.

O conceito de inclusão abrange vários aspectos e não se restringe às pessoas com deficiência (Almeida, 2022). Ele contempla os sujeitos historicamente marginalizados por questões de raça, gênero, orientação sexual, classe social, cultura e outras dimensões da vida social.

Na perspectiva de Almeida (2022) se a escola trabalhar o processo de inclusão de forma significativa isso refletirá diretamente na forma como a sociedade compreende seu con-

ceito. Assim, seríamos capazes de criar políticas públicas, leis, decretos nos moldes de que realmente necessitamos. Dito em outras palavras, acolheremos qualquer indivíduo sem discriminar por deficiência, cor, gênero ou classe social.



Mas como fazer isso e ainda atender toda a diversidade existente dentro da comunidade escolar?

Descrição da imagem: Professora e alunos diversos em sala de aula usam tecnologia: um menino usa óculos VR, uma menina na cadeira de rodas e outros cinco alunos olham um notebook.

O questionamento anterior é um dos grandes desafios a serem enfrentados nos tempos atuais. E antecipando essa reflexão, é possível afirmar que olhar para a diversidade ajuda a planejar aulas mais acessíveis e abrangentes para todos, mas não é uma missão fácil.

No contexto escolar, a inclusão não é apenas promover o direito à educação, mas vai além, é possibilitar que a aprendizagem do aluno seja significativa e que todo o corpo escolar, professores, administrativos, gestores e coordenadores auxiliem o estudante nesse processo.

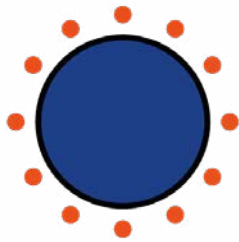
Como vimos no módulo anterior, a educação era um privilégio de poucos na época do Brasil Imperial, apesar da **Constituição** mencionar ensino primário e gratuito, a realidade é que não havia pressão popular para que tal proposta acontecesse de fato.

Com a **Proclamação da República**, novas mudanças ocorreram, no entanto, poucas ações eram destinadas à popularização e gratuidade da educação. Para a autora Almeida (2022, p.18) em 1961, com a primeira **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, pouco se discutia sobre como manter a qualidade do ensino com a diversidade presente na sala de aula. Outra pontuação indicada pela autora é que a legislação já mencionava um certo repúdio “pelo tratamento desigual por motivos de limitações fisiológicas, religião, classe social e raça”.

Somente na década de **1970** houve um crescente aumento de escolas especializadas na educação de pessoas com deficiência, no entanto, houve uma grande crítica a esse modelo, pois os alunos eram separados em classes especiais. Almeida (2022, p.19) enfatiza que uma das funções da escola é a socialização, e um modelo que separa os alunos por conta da deficiência, na verdade promoveu a segregação.

Há uma linha tênue das palavras-chave que iniciam a ideia das práticas de inclusão, são elas “exclusão, segregação, integração e inclusão”, todas fazem parte da história mundial e nacional, e muitos não sabem a diferença e a importância de compreendê-las em ambiente escolar.

Almeida (2022) menciona que ainda é necessário frisar o distanciamento entre os conceitos que envolvem as pessoas com deficiência, isso se faz para que não cometamos os mesmos erros que já foram cometidos ao longo da história.

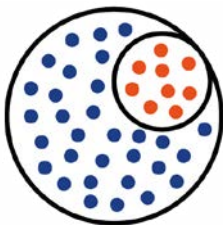
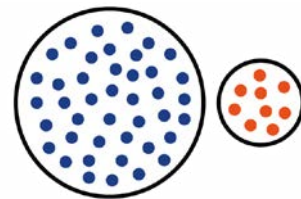


Exclusão

Ocorre quando pessoas com deficiência ou outros grupos socialmente marginalizados têm seu direito à educação negado.

Segregação

Ocorre quando a escolarização é oferecida em espaços separados do ensino regular.

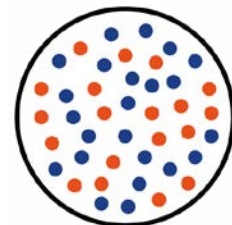


Integração

Ocorre quando os estudantes com deficiência frequentam a escola regular, mas sem participação plena nas atividades comuns.

Inclusão

Ocorre quando a escola se reorganiza para garantir acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes. É acreditar na potencialidade dos alunos.



Esses conceitos são mais complexos do que a síntese apresentada. No entanto, compreender suas diferenças é fundamental para reconhecer que a inclusão exige mudanças na sociedade e na escola, de modo que todas as pessoas sejam acolhidas em sua diversidade. Com a [Declaração de Salamanca](#), em **1994**, muitos avanços ocorreram no debate sobre o processo inclusivo. Esta declaração, engloba não apenas as pessoas com deficiência, mas pessoas com transtornos de aprendizagem por motivos familiares ou sociais,

como trabalho infantil, abusos, exploração ou em situação de pobreza, conflitos e/ou guerras.

Almeida (2022, p.22), lembra que existem muitos desafios para trabalhar a inclusão nas escolas brasileiras, seja pública ou privada. Um desses desafios é compreender toda a complexidade da diversidade:

A prática inclusiva dentro da escola, vai muito além de ter intérpretes, materiais especializados, rampas de acesso e elevadores. A escola inclusiva é aquela que, verdadeiramente, pensa na singularidade do indivíduo, sejam eles alunos, professores, funcionários da limpeza, cozinha e gestores. Todos precisam praticar e estar inseridos no contexto da inclusão.

Atualmente, muitos recursos e serviços estão sendo disponibilizados na promoção da inclusão no ambiente educacional, contamos com profissionais de apoio, intérpretes de Libras, professores especializados para atender na sala de recurso no contraturno, materiais adaptados, entre outros que discutiremos na unidade seguinte.

Mas é importante sempre deixar registrado que os recursos e serviços oferecidos são apenas uma parte do processo de inclusão, a mudança que precisa ocorrer também é atitudinal.

A seguir, vamos apresentar a terminologia adequada e atualizada quando se trata do público-alvo da educação especial. É importante mencionar que ao longo da história diversas nomenclaturas foram utilizadas para se referir às pessoas com deficiência. No entanto, cabe aqui reforçar que muitas delas enfatizavam características depreciativas para as pessoas. Esse é um dos motivos pelos quais, ao longo do tempo, novas terminologias foram sendo utilizadas no campo da educação especial.

Desse modo, devemos ficar atentos para que as expressões ou termos utilizados não reforcem a segregação, discriminação ou preconceitos.

Termos que não utilizamos mais (Silva, 2015):

**Portador de
deficiência**

Termo que foi muito utilizado no passado, no entanto hoje não o utilizamos mais, pois a deficiência não é algo que se porta e deixa de portar, ela faz parte da diversidade humana e deve ser respeitada.

**Pessoa com
necessidade
especial**

Saiu do campo da educação, pois passou a ser utilizada incorretamente para designar todas as pessoas com deficiência, uma vez que absolutamente todas as pessoas, com ou sem deficiência, podem ter “necessidades especiais” em dado momento.

**“Especial”,
“excepcional”,
“dito-normal”
e “anormal”**

Não devem ser utilizados, pois a deficiência é uma das expressões da diversidade humana.

**Deficiência
mental**

Entrou em desuso, pois poderia remeter a transtornos mentais, como depressão ou esquizofrenia, configurando-se como um quadro psiquiátrico. O termo correto é deficiência intelectual.

Surdo-mudo

A pessoa que nasce surda tem a capacidade de aprender uma linguagem oral, mas é comum que tenha na Língua Brasileira de Sinais (Libras) uma opção de comunicação. O termo correto é surdo.

É comum se deparar com esses termos quando realizamos leituras de textos anteriores a essas mudanças, no entanto, é importante ressaltar que ao citá-los deve-se indicar a terminologia atualmente recomendada.

Na [Lei nº 13.146/2015](#) encontramos a terminologia adequada para se referir à pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Apesar das mudanças ainda é possível observar que algumas pessoas evitam usar o termo “deficiência”, pois acreditam que pode ser algum tipo de ofensa, no entanto, estamos lembrando que é uma característica da pessoa conforme apresentado por Silva (2015).



Fonte: [Magnific](#)

Descrição da imagem: três homens negros jogam basquete em quadra ao ar livre. O do centro usa cadeira de rodas e lança a bola para o alto, disputando o lance com os outros.

Outras recomendações apontadas por (Silva, 2015, p.2) referem-se a não utilizar os termos "defeituoso", "incapacitado" ou "inválido". "Da mesma forma, pessoas sem deficiência podem ser chamadas de 'comuns' ou 'sem deficiência', mas não 'normais', afinal, este é um conceito muito relativo e polêmico."

Outro fator importante é evitar a supervalorização da pessoa com deficiência bem-sucedida ou que supera limitações, como o termo "heróis", por exemplo. Cada um trilha um caminho diferente e aqueles que não conseguiram superar suas limitações podem se sentir minimizados nesse contexto.

E para finalizar o adjetivo "inclusivo" se refere a qualquer ambiente que possa acolher todas as pessoas com ou sem deficiência, no qual possam desenvolver suas potencialidades com plenas condições de acesso.

Unidade 2

O papel das instituições na garantia de ambientes inclusivos e democráticos



Fonte: [Magnific](#)

Descrição da imagem: Aluna em cadeira de rodas, vista de costas, assiste com colegas à aula de anatomia. Ao fundo, o professor aponta para um esqueleto humano.

Nessa unidade, vamos discutir a função das instituições com ênfase na educação para construir e assegurar um ambiente inclusivo e democrático. O primeiro ponto a ser inserido nessa reflexão é a necessidade de mudança para que a escola possa acolher todos os estudantes.

A autora Minetto (2021, p.17) reforça que a sociedade sofre modificações ao longo dos anos e com ela a escola também tende a ser modificada para atender as demandas que irão surgindo com o passar do tempo.

Como reflexo da sociedade, a escola precisa se modificar continuamente para atender à identidade social de seus alunos e da nação. Essa mudança é essencial para respeitar as individualidades em diferentes contextos. No campo educacional, essa dinâmica favorece o convívio social e a troca de conhecimentos entre os estudantes, permitindo que suas culturas se manifestem. Segundo Mazzotta (2003), a garantia desse direito é o que permite o fortalecimento da identidade pessoal e social do sujeito.

Importante mencionar que as modificações também revelam as desigualdades e levantam discussões sobre exclusão e suas consequências evidenciando a necessidade de mudanças nas políticas públicas.

É nesse panorama que podemos observar várias modificações nas políticas públicas para a prática inclusiva mais eficiente, como podemos ver a seguir:



LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

PORTARIA nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva.

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

As leis e decretos refletem o desejo de mudança para acolher a diversidade presente na sociedade. Elas orientam a prática inclusiva garantindo ao estudante não só o direito à vaga na escola, mas sua permanência também.

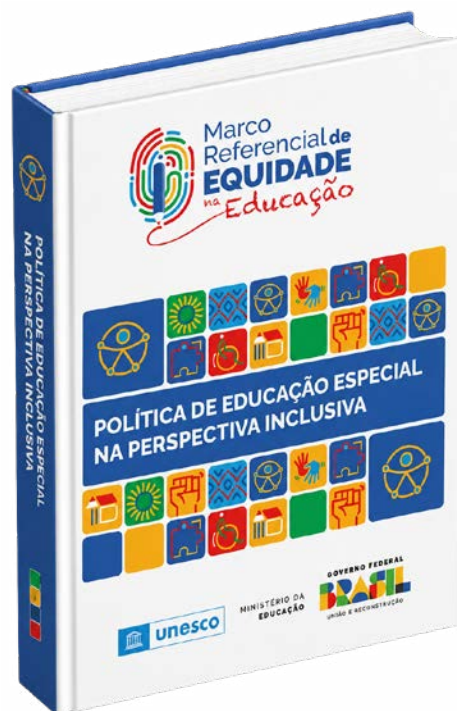
Outra questão importante é que essas diretrizes garantem ao estudante com deficiência atendimento na classe regular, com possibilidade de ter atendimento no contraturno no AEE - Atendimento Educacional Especializado, com professores especializados e professores da rede regular capacitados.



Quem são os alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Como funciona o AEE?

Fonte: [Magnific](#)

Descrição da imagem: Criança loira sorri e mostra as palmas das mãos pintadas com tintas coloridas em frente ao rosto. Ao fundo, uma sala de aula desfocada.



Fonte: [MEC](#)

Descrição da imagem: Capa do documento Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Edição atualizada para o Marco Referencial de Equidade na Educação.

Essas questões podem ser respondidas a partir do documento de [Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação inclusiva.](#)

Este documento menciona quais são seus objetivos educacionais, o percurso histórico da educação especial e seu panorama, quais as diretrizes da política nacional e o público-alvo da educação especial.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p.15).

Apesar de identificar um público-alvo para atendimento na educação especial, o documento não se fecha para outros casos em que há necessidade de intervenção pedagógica como transtornos específicos, ou seja, há indicação para um trabalho de forma articulada com o ensino comum.



Fonte: [Magnific](#)

Descrição da imagem: Duas jovens concentradas montam blocos de madeira sobre uma mesa azul e amarela

A Política Nacional deixa evidente que o atendimento não visa a mera categorização, pois “as definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (Brasil, 2008, p.15).

O que esse documento estabelece sobre o Atendimento Educacional Especializado?

O atendimento educacional especializado “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”(Brasil, 2008, p.16). O documento deixa claro que as atividades desenvolvidas no AEE não são as mesmas que ocorrem na sala de aula regular. **O objetivo das atividades neste atendimento é desenvolver ha-**

bilidades necessárias para diminuir as barreiras de acordo com cada necessidade específica.

Podemos colocar, como exemplo, estudantes surdos com pouco conhecimento em Libras, o atendimento especializado pode contribuir na ampliação do repertório linguístico desse estudante, ao mesmo tempo, na sala de aula regular este aluno acompanhará em conjunto com seus colegas o cronograma desenvolvido pelo professor, e será acompanhado por um intérprete de libras.

Na sala de recursos o estudante terá complementação e/ou suplementação com vistas na sua autonomia dentro e fora da escola.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2008, p.16).

No AEE são explorados diversos recursos com objetivos de promover acessibilidade para os estudantes diante de suas necessidades específicas, como por exemplo, tecnologia assistiva (TA), comunicação em Libras, recursos pedagógicos concretos, entre outros. Outro aspecto importante que precisamos conhecer é sobre como funciona a flexibilização/adaptação do currículo pensando no processo de educação inclusiva.



Fonte: [MEC](#)

Descrição da imagem: Duas crianças negras brincam juntas em uma mesa cinza. O menino manipula blocos coloridos enquanto a menina, em primeiro plano, segura uma casinha de encaixe.

Para Minetto (2021, p.84) a “flexibilização do currículo consiste em modificações necessárias feitas em diversos elementos do currículo básico para adequá-los às diferentes situações”, e deve ser adotado em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

Para essa autora, qualquer modificação, ainda que pequena, realizada em favor do processo de aprendizagem, apostando na potencialidade do aluno, pode ser considerada uma adaptação curricular. Em relação a isso, é importante destacar que a adaptação não deve ser pensada apenas pelo professor, mas sim por uma equipe. Cada caso deve ser analisado separadamente dentro do seu contexto específico para que se identifique quais mudanças são realmente necessárias.

Além disso, adaptar o currículo diante da identificação das reais necessidades específicas dos alunos requer um processo pensado e programado, correspondendo a um trabalho cooperativo, só assim é possível compreender o que deve ser adaptado e sua extensão.

Minetto (2021) aponta 3 passos para pensar adaptação curricular:



A partir desses passos, é possível identificar e planejar o que precisa ser modificado, sempre pensando no potencial do estudante e não no seu déficit. Outro aspecto a ser repensado é o processo avaliativo, este deve mudar o foco de ser apenas somativo, para formativo, ou seja, centrado nas interações e nas necessidades de cada estudante.

Após a identificação das demandas necessárias às mudanças, o professor, em conjunto com a equipe, poderá organizar os materiais e o percurso metodológico. A organização de material deve conter os elementos básicos do currículo: conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação, com relação:

- **aos conteúdos:** devem elencar as diretrizes bases de ensino; selecionar o que o aluno precisa desenvolver.
- **aos objetivos:** precisa adequá-los em relação ao conteúdo que foi selecionado.
- **à metodologia:** é indicado usar metodologias variadas para possibilitar amplo acesso a todos os estudantes.
- **à avaliação:** avaliar o contexto como um todo, não somente o resultado final do estudante, incluindo a avaliação da adaptação que foi sugerida anteriormente.

Outros dois conceitos trazidos por Minetto (2021) é o **formato das adaptações**, essas podem ser de pequeno porte e de grande porte.

Adaptações de pequeno porte - pode ser definida pela escola e pelo professor sem grandes dificuldades;

Adaptações de grande porte - essas não dependem da escola, mas sim de decisões técnico-político-administrativas, estão relacionados a políticas públicas, decretos e leis.

Por fim, adaptação curricular é uma das formas de manter o princípio da inclusão nas escolas, afinal cada sujeito tem suas particularidades e formas de aprendizagem, e pensar no processo de flexibilização curricular é também criar condições para a acessibilidade no cotidiano escolar.

Considerações finais

A partir das discussões desenvolvidas neste módulo, reafirma-se que a inclusão no ambiente escolar vai além do acesso físico ou da matrícula do estudante com deficiência. Ela exige uma mudança de postura, de mentalidade e de práticas por parte de toda a comunidade escolar. A escola precisa reconhecer a diversidade como um valor e não como um problema a ser resolvido.

Compreender os diferentes conceitos relacionados à inclusão, como exclusão, segregação, integração e inclusão, é fundamental para que possamos evitar reproduções de práticas excludentes ainda presentes em muitas instituições. A escolha das palavras e das atitudes precisa refletir respeito, acolhimento e compromisso com os direitos humanos.

Também reforçamos que o processo de adaptação curricular deve ser feito com intencionalidade e em equipe.

Cada aluno tem suas especificidades e, por isso, o olhar sensível do professor e o apoio institucional são essenciais para que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

A flexibilização não diminui a qualidade do ensino, mas amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento.

Por fim, cabe lembrar que a inclusão não é um ato isolado, mas um processo contínuo que deve ser fortalecido por meio de políticas públicas, formação de profissionais, participação da comunidade e vontade política. Quando toda a comunidade escolar se envolve e se compromete, torna-se possível construir um ambiente onde todos podem aprender, ensinar e conviver com dignidade e respeito.

Referências

ALMEIDA, Gabriela. **Inclusão, ato de humanidade: políticas e práticas de inclusão na educação brasileira**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

MAZZOTTA, Marisa Helena G. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2021.

SILVA, Maria Isabel da. **Encontro Estadual de gestores de comunicação do Estado de São Paulo**. São Paulo, 09 nov. 2015.



Módulo 3

**Práticas de promoção da
inclusão em diferentes
contextos**



Apresentação

Neste módulo, vamos estudar práticas que contribuem para a promoção da inclusão em diferentes dimensões da vida social. Partiremos do contexto educacional, analisando estratégias pedagógicas voltadas à efetivação do direito à educação para todos, especialmente os estudantes do público-alvo da educação especial. Em seguida, ampliaremos nosso olhar para os desafios e possibilidades que surgem em outros espaços fundamentais, como o trabalho, a saúde e a participação política.

A **Unidade 1** tem como foco as práticas escolares e as ações dos profissionais da educação na construção de uma escola mais inclusiva. Discutiremos os papéis dos professores, com ênfase no trabalho colaborativo, nas estratégias pedagógicas acessíveis, na organização escolar e no apoio institucional. Refletiremos também sobre a função do profissional de apoio, os limites de uma atuação isolada e a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia dos estudantes, com base nas contribuições de Minetto (2021, 2022) e de outros autores da área.

Já na **Unidade 2**, vamos ampliar nossa análise para pensar a inclusão como um processo que depende da intersectorialidade. Veremos como saúde, cultura e participação política interferem diretamente nos percursos educacionais e de vida de pessoas com deficiência e de grupos historicamente excluídos. A partir de estudos como o de Silva, Molero e Roman (2016) e Rodrigues, Silva e Barroso (2025), abordaremos os desafios da articulação entre os serviços de saúde e a escola, o papel das legislações inclusivas e a relevância da diversidade cultural no contexto escolar.

Entendemos que não há inclusão plena sem compromisso coletivo e articulação entre políticas públicas. Este módulo nos convida a pensar práticas reais, possíveis e transformadoras, que não se restrinjam a ações pontuais, mas que se enraízem nos projetos pedagógicos, nas políticas institucionais e na atuação social crítica de cada educador. Promover a inclusão é reconhecer a pluralidade dos sujeitos, garantir o acesso e a permanência com qualidade em diferentes espaços, e afirmar o direito de todos à participação ativa na vida social.

Bons estudos!

Unidade 1

Educação e trabalho: estratégias para a inclusão efetiva



Fonte: [Magnific](#)

Descrição da imagem: Pintor com síndrome de Down sorri para a foto enquanto pinta com aquarela em uma mesa redonda. Ele usa um casaco azul com capuz.

Nesta unidade, abordaremos estratégias de inclusão no campo educacional e, em seguida, ampliaremos a análise para outros contextos como o trabalho dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes com deficiência.

No campo educacional muitos questionamentos são levantados para saber se de fato estamos avançando para um processo de educação inclusiva efetiva. Minetto (2021) afirma que, muitas vezes, pensamos que a inclusão não está ocorrendo, mesmo com políticas públicas e legislações a favor do processo inclusivo. No entanto, a autora salienta que essa percepção pode estar relacionada a múltiplos fatores. De um lado, há famílias que enfrentaram barreiras durante anos e, por isso, têm dificuldade de perceber avanços. De outro, há professores que, sem formação continuada adequada, encontram dificuldades para transformar suas práticas pedagógicas.

Elaborar estratégias de ensino que estejam intimamente ligadas às características do público-alvo da educação especial e inclusiva é fundamental:

O que precisamos é que as escolas se organizem para a inclusão, ofereçam suporte e possibilidades para que o professor de sala comum, “não especialista”, possa atuar da melhor forma. E o professor que não é especialista em deficiên-

cia deve ser especialista em crianças ou alunos, ou seja, entender a diversidade e organizar-se para trabalhar nesse contexto. (Minetto, 2021, p.131).

Se o professor, na sua formação, possui os instrumentos para compreender as especificidades de seus alunos, ele tem boas chances de elaborar estratégias que sejam acessíveis também para o público-alvo da educação especial, afinal, o professor é especialista em alunos, e possui recursos para elaborar seu planejamento para tal.

O professor precisa estar atento às mudanças que ocorrem no ambiente educacional, pois este é seu ambiente de trabalho, como qualquer outra profissão, é importante sempre buscar formação continuada para atender as demandas que surgem e ganham espaço no mundo educacional, principalmente no que diz respeito ao processo de inclusão.

No entanto, cabe reforçar que o professor não é o único responsável por promover essas mudanças, isso também é responsabilidade de todo o corpo escolar e da família. Por exemplo, é preciso ter salas de aula com espaço adequado e com um número máximo de alunos para que o professor possa trabalhar bem suas ações pedagógicas.

A rede educacional precisa ofertar cursos de formação continuada para seus docentes, a fim de sempre atualizá-los das demandas que surgem na escola. A família precisa ter participação efetiva, conhecer os professores e os processos educacionais (Minetto, 2022).

Existem **estratégias que mascaram o processo de inclusão** na escola, Minetto (2022) cita alguns exemplos que apresentaremos abaixo:

o aluno não vai todos os dias para a escola: essa é uma estratégia que pode ser usada no início das aulas para adaptação dos alunos, mas não pode ocorrer constantemente, afinal o aluno tem o direito de participar das aulas assim como seus colegas;



chega depois de todos e sai bem antes do fim da aula: essa também pode ser uma estratégia de adaptação em momento de aglomeração e barulho, no entanto o objetivo da inclusão também é saber lidar com as adversidades que ocorrem na escola. É claro que existem casos em que o estudante possui hipersensibilidade ao barulho, por exemplo. No entanto, aprender a lidar com essas adversidades é o que faz avançarmos no processo inclusivo.

coloca-se um tutor, terapeuta, profissional de apoio ou cuidador para exercer função que não está bem definida: esse é um ponto que possui muita fragilidade, pois nesse caso a pessoa não tem função definida, o que afeta diretamente no processo de autonomia deste estudante.



Esse último ponto nos leva a refletir sobre a situação do professor de apoio, mencionado na lei da inclusão, no Brasil. A legislação não deixa claro sobre a especificidade desse profissional, Minetto (2022) relata que esse cargo existe na prática, mas não tem definição ou delineamento que justifique suas diferentes atuações nos mais variados contextos.

Alguns autores como Martins (2011) e Marin (2010) indicam precariedade e desvalorização relacionados a esse cargo, pois se apresentam com sobrecarga de trabalho, sem formação específica, sem propostas governamentais e regulamentação para o trabalho. São vários aspectos que permeiam tal função que se aproxima muito de uma pseudo inclusão.



Fonte: [Magnific](#)

Descrição da imagem: Professora acompanha atividade de menina com blocos lógicos de encaixe na mesa. Ao lado, ela faz anotações em uma prancheta.

A função do profissional de apoio precisa estar claramente articulada ao projeto pedagógico da escola. Quando sua atuação se limita a acompanhar isoladamente o estudante com deficiência, sem diálogo com o professor regente e sem planejamento coletivo, há risco de produzir uma forma de segregação dentro da própria sala de aula (Prado, 2016).

Por outro lado, quando esse profissional atua como mediador de acessibilidade, favorecendo a autonomia do estudante e colaborando com a equipe pedagógica, sua presença pode contribuir para a construção de práticas inclusivas mais consistentes.

Há também a identificação de outras funções do professor de apoio, como: **cuidados básicos com higiene, alimentação, auxílio na locomoção e nas atividades pedagógicas, auxílio em questões comportamentais, planejamento e responsabilidade no processo de ensino** (Lopes, 2018).

Minetto (2022, p.149) apresenta duas possibilidades para atuação do profissional de apoio na educação especial:

Se o tutor/profissional de apoio é empregado para que não se mude nada na escola [...], se o tutor é contratado para defender o filho da inclusão, então a resposta seria: a presença do tutor é negativa. Se o tutor atua como meio de facilitar a transposição das barreiras de relacionamento e de aprendizagem; se ele se apresenta como **uma das ferramentas de inclusão** (e não única) [...]; então a resposta seria: a presença do tutor é positiva.

Importante mencionar que a relação positiva ou negativa desse profissional, vai depender muito de como a escola concebe o conceito de inclusão. Um dos pontos em que Minetto (2022, p.150) faz fortes críticas relaciona-se com a falta de direcionamento do trabalho do profissional de apoio. Pois, se o profissional age e faz tudo com o estudante, este, com o passar do tempo, perderá autonomia em suas atividades escolares. “O aluno é informado, a todo momento, que, sozinho, nada pode fazer”.

A função do tutor será eficiente se a escola tiver um projeto pedagógico que pense a inclusão em sua totalidade, a organização do trabalho do profissional de apoio deve estar integrada aos processos e metodologias, regidos de forma integrada com outras estratégias de inclusão e não como a forma única e exclusiva.

Uma das alternativas, apresentada por Minetto (2022), em casos em que a escola percebe que não há necessidade de profissional de apoio, é colocar um profissional para atender mais de um aluno, isso ajudaria na autonomia e no desenvolvimento das crianças, lembrando que cada caso deve ser analisado dentro do seu contexto específico.

Um dos questionamentos que deve ser apresentado no projeto da escola com estudantes público-alvo da educação especial é: qual a real necessidade de um profissional de apoio para uma determinada criança dentro de um contexto específico? Como mencionamos anteriormente, se o projeto pedagógico pensa o papel do profissional de apoio aliado aos princípios da inclusão, é claro que sua presença será positiva, mas precisa ser conjugada a diferentes estratégias que possibilitam uma educação inclusiva, as quais veremos a seguir.

Uma das estratégias que podemos utilizar é o desenho universal da aprendizagem - **DUA**. Trabalhar nessa perspectiva indica produzir um ambiente que seja acessível para todos os estudantes, uma vez que o método é:

um conjunto de recursos, técnicas e estratégias a serem utilizados no contexto educacional, a fim de atender às características, necessidades e interesses de todos os alunos, de forma a reduzir as barreiras de aprendizagem (Minetto, 2022, p.157).

Essa perspectiva permite entender que para aprender é preciso considerar:



- aspectos emocionais e biológicos de cada pessoa;
- experiências significativas;
- motivações relacionadas às emoções;
- aprendizado de assuntos que façam sentido, sem memorização;
- conhecimentos que possam ser contextualizados.

Outra estratégia que pode ser utilizada é o coensino ou ensino colaborativo. Nesse caso, existem dois professores regentes na sala de aula, e um deles é especialista em educação especial, e não desenvolve o trabalho isolado com o aluno com deficiência, na verdade os dois profissionais trabalham com a turma toda. O ensino precisa acontecer em harmonia com esses dois profissionais, cada um contribuindo com a especificidade de cada área na promoção da inclusão em toda sala de aula.



Fonte: [Magnific](#)

Descrição da imagem: Uma aluna com laço rosa na cabeça sorri enquanto se comunica em Libras com o professor na sala de aula. Ele responde fazendo o mesmo sinal.

Diante de todos esses elementos, é fundamental compreender que a inclusão efetiva exige um olhar coletivo, comprometido e crítico por parte de toda a comunidade escolar. O processo inclusivo não pode se sustentar apenas em estratégias pontuais ou adaptações individuais, mas precisa ser parte do projeto pedagógico da escola como um todo. Isso implica pensar em práticas que promovam autonomia, respeito à diversidade e acesso equitativo ao conhecimento.

Mais do que inserir o aluno com deficiência na sala de aula, é preciso garantir sua participação plena, o desenvolvimento de suas potencialidades e o reconhecimento de seus direitos como sujeito ativo do processo educativo. Assim, avançamos para uma educação verdadeiramente inclusiva, que se constrói diariamente com diálogo, escuta, formação e ação coletiva.

Unidade 2

Saúde e participação política: caminhos para a equidade na prática



Fonte: [Magnific](#)

Descrição da imagem: Médica de máscara e jaleco branco sorri e apoia mulher negra cadeirante em ambiente hospitalar.

Nesta unidade, vamos refletir sobre como a inclusão se realiza em diferentes esferas da vida social, especialmente nas áreas da saúde, da cultura e da participação política.

Discutiremos como práticas institucionais e políticas públicas interferem diretamente nos processos de inclusão e de exclusão vivenciados por pessoas com deficiência ou pertencentes a grupos culturalmente minorizados.

Compreender a articulação entre educação, saúde e os direitos sociais é fundamental para promover uma inclusão que vá além da sala de aula, alcançando o acesso ao cuidado, à expressão cultural e à participação cidadã como dimensões indissociáveis da equidade.

A pesquisa de Silva, Molero e Roman (2016), realizada com professoras da rede municipal de Santos (SP), revela importantes contradições vividas por docentes que atuam com alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

As entrevistas demonstram uma lacuna significativa na articulação entre as áreas da saúde e da educação. Segundo as autoras, “é unânime no discurso das entrevistadas a visão

de distância entre os dois campos, sendo que nenhuma delas relatou identificar qualquer tipo de aproximação” (Silva et al., 2016, p. 111).

Essa desconexão impacta diretamente a construção de estratégias integradas e efetivas para a inclusão. Em muitos casos, os profissionais de saúde se mantêm apartados da realidade escolar, centrando-se em avaliações clínicas e diagnósticos que, apesar de importantes, pouco dialogam com o cotidiano da sala de aula. Laudos e pareceres são entregues sem trocas significativas com os professores e, como relata uma das docentes: “sem essa parceria, eu fico com uma ideia de aluno aqui e ele com uma ideia de paciente lá, e fica muito só no papel” (Silva et al., 2016, p. 112).



Nesse cenário, é fundamental considerar o que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão ([Lei nº 13.146/2015](#)), que assegura à pessoa com deficiência o direito à educação inclusiva, em igualdade de condições com os demais alunos.

Em seu artigo 3º, a lei define como prioridade “a intersectorialidade nas políticas públicas” e enfatiza a articulação entre os serviços de saúde, educação e assistência social como condição para o pleno exercício da cidadania. Ou seja, a inclusão efetiva não é apenas um dever da escola, mas de todo o sistema público, que deve atuar de forma coordenada e contínua.

Outro marco legal relevante é o [Decreto nº 5.626/2005](#), que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. O decreto aponta explicitamente a necessidade da formação de profissionais intérpretes e da atuação intersectorial para garantir o direito à comunicação e à informação das pessoas com deficiência auditiva.

No entanto, como observado por Silva et al. (2016), o que se vê na prática são atendimentos esporádicos, muitas vezes restritos a campanhas informativas ou intervenções isoladas, sem planejamento integrado com o projeto pedagógico da escola.

A ausência de um trabalho interprofissional com objetivos comuns enfraquece as possibilidades de uma inclusão real. Os professores continuam demandando apoio, mas recebem devolutivas limitadas ou tecnicistas, reforçando o ciclo de medicalização e desresponsabilização da escola frente às dificuldades dos alunos. Como destaca Patto (1997), “o laudo, muitas vezes, funciona como uma forma de avalizar e cristalizar a exclusão, ao invés de contribuir para a superação das barreiras”.

Neste contexto, a [Leinº 12.764/2012](#), conhecida como Lei Berenice Pia-na, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), também traz contribuições importantes. A lei equipara a pessoa com TEA à pessoa com deficiência e assegura o direito à educação e à atenção integral à saúde.



Fonte: [Magnific](#)

Em seu artigo 2º, define que a pessoa com TEA tem direito a uma educação especializada, preferencialmente na rede regular de ensino, e ao acompanhamento multiprofissional, o que inclui necessariamente a articulação com os serviços de saúde e assistência social.

Descrição da imagem: Ilustração em estilo aquarela mostra o perfil de um menino com os olhos fechados, integrado a um quebra-cabeça de peças muito coloridas.

Na prática, essa articulação entre os serviços de saúde e a assistência social é frágil ou inexistente. Muitas vezes, os alunos com TEA são atendidos fora da escola, e os professores desconhecem as abordagens terapêuticas ou intervenções realizadas, dificultando a continuidade e a coerência pedagógica. Isso revela o quanto é necessário que as políticas saiam do papel e sejam apropriadas pela escola como parte de seu projeto político-pedagógico.

Além disso, há uma percepção comum de que a função de cuidar e ensinar está sendo terceirizada para o profissional da saúde, como se fosse ele o responsável exclusivo por “resolver o problema” do aluno. Como alerta Minetto (2022, p. 149), se o tutor ou profissional de apoio é contratado apenas para manter tudo como está e isentar a escola de mudanças, “a presença do tutor é negativa”. No entanto, se este atua em colaboração, promovendo acessos, adaptando o ambiente e construindo autonomia, “a presença do tutor é positiva”.

Essa reflexão nos leva a considerar o papel da participação política como força motriz para transformar essas realidades. A legislação é um instrumento fundamental, mas precisa ser acompanhada de práticas democráticas e coletivas que envolvam a escola, os profissionais da saúde, as famílias e os próprios estudantes. A inclusão não se impõe por decreto; ela se constrói na escuta, no planejamento e no compromisso com a equidade.



Fonte: Mais Educação Indígena - [Wikimedia](#)

Descrição da imagem: Crianças indígenas e não indígenas dançam em roda de mãos dadas em uma grande sala aberta. À direita, um líder indígena com cocar acompanha o grupo.

No campo da diversidade cultural, essa perspectiva é igualmente válida. O estudo de Rodrigues, Silva e Barroso (2025, p.2) evidencia que “a inclusão cultural não só melhora o desempenho acadêmico dos alunos, mas também promove um ambiente escolar positivo e coeso”.

A inclusão, nesse sentido, não pode estar limitada ao reconhecimento da deficiência, mas precisa incorporar também as múltiplas formas de ser, aprender e se comunicar que os alunos trazem consigo.

A cultura também ocupa papel central na promoção da inclusão. Como destaca o estudo de Rodrigues, Silva e Barroso (2025), reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente no espaço educativo é uma forma potente de construir pertencimento e respeito mútuo. Isso significa, por exemplo, revisar práticas pedagógicas e currículos que invisibilizam identidades e trajetórias de determinados grupos sociais, como os povos indígenas, a população negra, pessoas com deficiência e sujeitos **LGBTQIAPN+**.

A diversidade não pode ser tratada como exceção ou como conteúdo pontual, mas precisa estar no centro do projeto político-pedagógico, para que todos os estudantes se sintam representados e legitimados em suas formas de existir e aprender.

Nesse sentido, os espaços de participação política são fundamentais para assegurar que essas vozes historicamente silenciadas possam influenciar as decisões escolares e as políticas públicas. Conselhos escolares, grêmios estudantis, fóruns municipais de educação e conferências de saúde são oportunidades valiosas para o exercício da cidadania ativa.

Incluir estudantes, famílias e comunidades nesses espaços fortalece o princípio democrático e amplia a legitimidade das ações inclusivas. A inclusão, portanto, não é apenas um direito individual, mas um projeto coletivo de transformação da escola e da sociedade.

Para além das práticas escolares, é importante observar como a rede de políticas públicas pode (ou não) assegurar os direitos das pessoas com deficiência e outros grupos em situação de vulnerabilidade. A efetivação da inclusão depende de ações integradas entre saúde, educação, assistência social, cultura e direitos humanos.

Entretanto, a realidade mostra que esses setores muitas vezes operam de forma fragmentada, sem canais efetivos de diálogo. Isso gera lacunas no acompanhamento, sobrecarga dos profissionais da ponta e descontinuidade das ações, o que compromete o desenvolvimento integral dos sujeitos. Um aluno que depende de atendimento de saúde mental, por exemplo, muitas vezes não tem esse cuidado articulado com a escola, o que impacta diretamente na sua aprendizagem e permanência com qualidade no ambiente educacional.



Fonte: [Magnific](#)

Descrição da imagem: Menino negro de cabelos cacheados sorri e levanta o braço para pedir a palavra na sala de aula. Ele usa blusa azul; ao fundo, colegas desfocados.

Além disso, os processos de exclusão e inclusão não ocorrem de forma neutra. Eles são atravessados por marcadores sociais como gênero, raça, classe, deficiência e território. É por isso que a defesa de uma inclusão comprometida com a justiça social exige uma abordagem interseccional, que compreenda como diferentes formas de opressão e desigualdade se somam.

Quando pensamos em equidade na prática, estamos falando de promover condições justas para que todos possam aprender e se desenvolver, o que pode significar oferecer apoios diferentes a pessoas diferentes. Essa lógica é oposta à ideia de tratar todos de forma igual – o que, em contextos de desigualdade histórica, pode aprofundar a exclusão em vez de combatê-la.

A escola precisa assumir sua dimensão política e reconhecer-se como espaço de transformação social. Como defendem Gentili e Alencar (2007, p.11), “a maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional”. Da mesma forma, a maneira como a escola se organiza para acolher os estudantes com deficiência, os alunos autistas, os surdos, os negros, os indígenas, os periféricos, diz muito sobre o modelo de sociedade que estamos construindo.

Por isso, é urgente que os profissionais da educação participem ativamente da formulação e implementação das políticas públicas. Que não apenas recebam a legislação pronta, mas que se envolvam nos conselhos escolares, fóruns de educação, audiências públicas e espaços de escuta e controle social. A intersetorialidade e a equidade só se realizam quando os sujeitos coletivos se apropriam dos seus direitos e atuam politicamente em sua defesa.

Em síntese, promover a inclusão exige que rompamos com as práticas isoladas e fragmentadas. A escola, a saúde, a cultura e os direitos humanos precisam caminhar juntos. Precisamos de planos de atendimento integrados, formação continuada crítica, e principalmente de uma educação que reconheça a singularidade de cada sujeito sem abrir mão da coletividade. Inclusão é justiça, e justiça se constrói com participação.

Considerações finais

Ao longo deste módulo, refletimos sobre a inclusão como um processo que ultrapassa os limites da sala de aula e precisa estar presente em diferentes contextos sociais, como o trabalho, a saúde, a cultura e os espaços de participação política. Compreendemos que práticas inclusivas não são ações isoladas, mas sim um conjunto de estratégias que se articulam a partir de um olhar atento à diversidade e à equidade. Quando falamos em inclusão efetiva, estamos falando de uma transformação coletiva e contínua, que envolve toda a comunidade escolar e os demais setores da sociedade.

Na educação, vimos que o professor exerce papel fundamental, mas que não deve ser o único responsável pelo processo de inclusão. A escola como instituição precisa se reorganizar, garantindo formação continuada, apoio institucional e infraestrutura adequada.

Estratégias como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o coensino mostram que é possível construir práticas pedagógicas mais acessíveis quando há intencionalidade e planejamento.

Além disso, discutimos a importância do profissional de apoio como figura complementar e não substitutiva à ação docente, sempre considerando a autonomia do estudante como princípio.

Ampliando o olhar, identificamos que a articulação entre saúde, educação e assistência social ainda é um grande desafio. As legislações existem, mas, muitas vezes, não se efetivam nas práticas cotidianas. Laudos e diagnósticos não podem ser vistos como fim, mas como ponto de partida para ações conjuntas. Também discutimos a importância da cultura como espaço de valorização da identidade e da diversidade, e como a inclusão passa por reconhecer, respeitar e acolher diferentes formas de ser e aprender.

Encerramos este módulo reafirmando que a inclusão é um direito, mas também uma escolha política, pedagógica e ética. Promover a inclusão significa romper com silêncios históricos, desconstruir práticas excludentes e afirmar, em cada gesto pedagógico, o compromisso com a justiça social. É um caminho desafiador, mas necessário – e, acima de tudo, coletivo. Nesse percurso, educadores e educadoras são chamados a reconhecer seu papel como agentes de transformação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- GENTILI, Pablo; ALENCAR, Cristina. **A pobreza na escola: um estudo sobre o impacto da condição socioeconômica no desempenho educacional dos alunos da rede pública brasileira**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 7-18, 2007.
- LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Ana Maria Canavarro; VIEIRA, Luciana Maria Faria (Orgs.). Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- MINETTO, Gizele Maria da Silva. **O que é educação inclusiva? Reflexões e práticas**. Curitiba: Appris, 2022.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Para uma crítica da razão psicométrica**. Psicologia USP, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.
- PRADO, Danielle Nunes Martins do. **Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- RODRIGUES, Karla Cristina Pereira; SILVA, Andreane Matias da; BARROSO, Simone Carla de Sousa. **Diversidade cultural e inclusão no ambiente escolar: desafios e perspectivas no século XXI**. In: Transformação do conhecimento: o poder da educação. Capítulo 1. 2025.

SILVA, Carla Cilene Baptista da; MOLERO, Elaine Soares da Silva; ROMAN, Marcelo Domingues. **A interface entre saúde e educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva.** *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 109-115, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0201934>.



AGEAD

Agência de Educação
Digital e a Distância