



**Uma análise do paradigma da educação inclusiva e as barreiras de natureza ideológica**

*Un análisis del paradigma de la educación inclusiva y las barreras ideológicas*

Rodrigo Ribeiro dos Santos  
**Secretaria Estadual de Educação da Bahia/  
Secretaria Municipal de Educação de Salvador**  
Salvador-Brasil  
Patrícia Carla da Hora Correia  
**Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**  
Salvador-Brasil

**Resumo**

Diante do panorama desafiador que é implementar as propostas de uma educação inclusiva em uma sociedade estruturalmente desigual, faz-se necessário compreender quais os entraves que hoje dificultam a adesão desse novo paradigma educacional. Ante o exposto, o objetivo deste artigo é fazer uma análise do paradigma da educação inclusiva a partir de uma perspectiva crítico-social, no sentido de evidenciar barreiras de natureza ideológica que se opõem a este paradigma. Partimos do pressuposto de que as barreiras que estão na superficialidade do contexto socioeducacional são facilmente identificadas, no entanto, existem outras que só se revelam a partir de um olhar mais crítico e reflexivo, não só para o que ocorre no âmbito escolar, mas para sociedade e seu contexto socioeconômico, a qual tem se mostrado cada vez mais influente ao que ocorre na escola.

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

**Resumen**

Ante el desafiante escenario de implementar las propuestas de educación inclusiva en una sociedad estructuralmente desigual, es necesario comprender los obstáculos que actualmente dificultan la adhesión de este nuevo paradigma educativo. En vista de lo anterior, el objetivo de este artículo es analizar el paradigma de la educación inclusiva desde una perspectiva crítico-social, con el fin de poner de manifiesto las barreras de carácter ideológico que se oponen a este paradigma. Partimos del supuesto de que las barreras que se encuentran en la superficialidad del contexto socioeducativo son fácilmente identificables, sin embargo, existen otras que solo se revelan desde una mirada más crítica y reflexiva, no solo por lo que sucede en el ámbito escolar, sino por la sociedad y su contexto socioeconómico, que ha sido cada vez más influyente en lo que sucede en la escuela.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; Persona con Discapacidad; Neoliberalismo.

## **1 Introdução**

As pessoas com deficiência sempre estiveram presentes em todas as civilizações. Relatos históricos mostram que o extermínio dessas pessoas era uma prática comum em algumas civilizações antigas (Monteiro *et al.*, 2016). Esse período histórico, caracterizado pelo paradigma da exclusão (Bonjour, 2006), abrange um lastro temporal que vai da Antiguidade até o século XIX. Tal paradigma, enquanto vigente, pressupunha a rejeição social e a segregação das pessoas que não se encaixavam nos padrões de normalidade vigentes.

Na segunda metade do século XX, a realidade das pessoas com deficiência ganhou novos contornos, especialmente devido à publicação e difusão dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948). A DUDH (1948) tem como princípio basilar a defesa da dignidade da pessoa humana como valor essencial à sua existência. Viver com dignidade, de acordo com o referido documento, implica ter os direitos fundamentais garantidos, entre eles, o direito à vida, à liberdade e à educação. Para Soares (1998, p. 5), os “direitos humanos são fundamentais porque são indispensáveis para a vida com dignidade”; logo, não garantir esses direitos em condições de igualdade e equidade a todos é privar um contingente de pessoas de direitos essenciais à sua existência como seres humanos.

Com a disseminação dos princípios da DUDH (1948) no mundo, os grupos sociais de *status* minoritários, a exemplo das pessoas com deficiência, passaram a ser vistas como sujeitos de direitos. Nesse contexto de luta por igualdade de condições e equidade de acesso aos bens socioculturais, emerge no cenário educacional o paradigma da educação inclusiva. Seu propósito central é questionar toda a estrutura do sistema educacional, incluindo o planejamento pedagógico, o currículo, as metodologias de ensino, os instrumentos e mecanismos de avaliação, a atitude dos educadores e os espaços físicos das instituições de ensino (Budel; Meier, 2012). Além disso, convém salientar que aqueles que defendem a educação inclusiva lutam por um sistema educacional que garanta não só condições de acesso à educação formal, mas também condições de permanência e conclusão dos estudos para todos, sem qualquer distinção.

Um dos documentos que deram base de sustentação filosófico e ideológica para o paradigma da educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca (1994), elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha. Ela manifesta o compromisso de oitenta e oito governos na perspectiva de se consolidar uma educação para todos, com foco na educação de crianças, jovens e adultos com necessidades

educacionais especiais. Sua proposta basilar centra-se na ideia de que todos devem ter a oportunidade de serem acolhidos nos sistemas regulares de ensino, contrapondo-se a qualquer tipo de discriminação ou negação de direitos.

À medida que os princípios da educação inclusiva se difundem nos sistemas de ensino do Brasil, que adotam a perspectiva de acolher todos os estudantes nos mesmos espaços de ensino, foi possível corrigir a negligência histórica em relação à educação das pessoas com deficiência, proporcionando-lhes uma maior inclusão socioeducacional. No entanto, ainda há uma série de barreiras no ambiente escolar que devem ser superadas para garantir um atendimento de qualidade às necessidades educacionais das pessoas com deficiência que frequentam as salas de aula comuns. Algumas dessas barreiras estão descritas na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a exemplo das barreiras arquitetônicas, as atitudinais, as pedagógicas, as de comunicação, as legais, as administrativas e as tecnológicas. Podemos também incluir nessa lista as barreiras ideológicas de natureza socioeconômica, que não são mencionadas no referido documento, mas que serão objeto de análise neste artigo como uma forma ampliar as discussões dentro desta temática.

Ante o exposto, o objetivo deste artigo é analisar o paradigma da educação inclusiva, chamando a atenção do leitor para barreiras que impedem a inclusão dos estudantes com deficiência, mas que são pouco discutidas no âmbito acadêmico e escolar, como as barreiras ideológicas de natureza socioeconômica. Para alcançar esse objetivo, realizaremos uma revisão bibliográfica, discutindo as seguintes categorias teóricas: paradigma da educação inclusiva, pessoa com deficiência e o neoliberalismo e suas ideologias subjacentes.

## **2 Paradigma da educação inclusiva**

O paradigma da educação inclusiva emerge como um movimento fundamentado em princípios democráticos e humanizadores. Historicamente, surgiu no início da década de noventa, quando se propôs a questionar toda a estrutura do sistema educacional, ainda preso a modelos arcaicos de ensino, que privilegiava o comum e tentava homogeneizar o que era diverso em sua essência. Mudanças nos aspectos estruturais da educação foram necessários e importantes à medida em que a escola inclusiva precisa atender a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades e modos de aprender.

Convém notar que o movimento de inclusão na escola não visa apenas os estudantes com deficiência ou aqueles que apresentam alguma condição restritiva da aprendizagem;

*Uma análise do paradigma da educação inclusiva e as barreiras de natureza ideológica* parte da concepção de que a sociedade e os indivíduos que a compõem são heterogêneos em sua forma de aprender, se relacionar e ver o mundo. Além disso, o movimento de inclusão educacional retira o foco central da deficiência do estudante e questiona os modelos educacionais, que por vezes se mostram ineficientes por não conseguir acolher a diversidade que existe em seu interior. Ineficientes porque ainda se fecham em uma lógica excludente, reflexo de uma sociedade cujas políticas públicas ainda se restringem a uma maioria aparentemente homogênea. Sobre essa realidade de nossas escolas, Mantoan (2015, p. 16) se posiciona da seguinte forma:

a inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa ‘o que’ e ‘como’ a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim.

É fato que ainda nos deparamos com um modelo de educação onde o estudante é quem precisa se adaptar para ser integrado ao contexto escolar. Como afirma Mantoan (2015), há pouca crítica em relação a como os processos de ensino são operados, com isso, a condição de insucesso escolar fica centrado apenas no estudante e suas necessidades ficam em segundo plano. O paradigma da educação inclusiva, fundamentado em princípios humanizadores, defende o oposto a essa lógica. Conforme esclarece Mantoan (2015, p. 16): “as escolas inclusivas propõem um modelo de organização de sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Portanto, em outras palavras, é a escola que precisa se reestruturar para atender à diversidade, e não o contrário, uma vez que, devido a essa lógica excludente e homogeneizadora que imperou nas escolas por décadas, muitos estudantes foram compelidos a abandonar seus estudos por não conseguir se adequar a estes espaços.

Na perspectiva de evitar que tais problemas se perpetuem no ambiente escolar, as instituições de ensino devem conceber seu currículo e suas práticas de ensino na direção de acolher as diversidades corporais, intelectuais e sensoriais, afastando-se dos processos de homogeneização e hierarquização. Conforme Bordas e Zoboli (2009, p.80), para que as escolas de fato possam acolher a diversidade do alunado, valorizando e reconhecendo suas diferentes competências, habilidades e potencialidades, elas precisam ser reestruturadas em suas formas usuais de ensinar, abandonando qualquer tipo de prática conservadora, excludente e inadequada para os estudantes matriculado hoje nas escolas públicas e privadas,

em todos os seus níveis, segmentos e modalidades de ensino. Dessa forma, pode-se observar que a escola só será de fato inclusiva se ela for sensibilizada a compreender, aceitar e trabalhar em prol da diversidade.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Correia (2021, p. 315) argumenta que “[...] a grande dificuldade da inclusão da pessoa com deficiência está, justamente, em tentar homogeneizar o que há de diferente em cada ser humano”. Assim, é possível perceber que a prática de tentar homogeneizar as pessoas, ou seja, enquadrá-las em um padrão que seja aceito socialmente, é uma das muitas barreiras que impedem a efetivação das propostas inclusivas, uma vez que, não há dúvidas de que a essência do ser humano é a diversidade. Somos diversos em nossos corpos, em nossas formas de pensar, em nossos ritmos e formas de aprender, em nossas potencialidades e limites, enfim, a diversidade, de fato, é um traço marcante e indissociável do ser humano. E por esse motivo, a diversidade precisa ser reconhecida, respeitada e valorizada no ambiente escolar.

Portanto, quando nos referimos à escola inclusiva, estamos falando de uma escola que acolhe a todos, sem qualquer distinção, e que trabalha com todos; e para isso busca alternativas e soluções dentro do seu espectro de possibilidades para que todos consigam alcançar seu pleno desenvolvimento. Bem verdade que essa responsabilidade não deve ficar somente a cargo das instituições escolares e dos educadores, é urgente a efetivação de políticas públicas e a concretização de ações já postas nos dispositivos legais e normativo, e isso é papel dos agentes políticos, pois, como assinala Pereira e Saraiva (2017), ainda há uma abissal distância entre o que está posto nas leis referentes à pessoa com deficiência e sua efetiva implementação.

Como forma de superar essa contradição, faz-se necessário minimizar a disparidade existente entre as propostas inclusivas presentes nos dispositivos legais e normativos e a realidade de exclusão socioeducacional a qual as pessoas com deficiência ainda vivenciam nas escolas comuns. A partir de uma análise do quanto ainda precisamos caminhar para alcançar uma sociedade inclusiva, Correia (2021, p. 315) enfatiza que:

[...] a inclusão, tal qual almejamos, infelizmente encontra-se difícil de acontecer, ainda apresenta ser utópica. O que acontece na sociedade são práticas inclusivas, que se materializam à proporção que ocorre, e naturalizam-se pertencentes à essência humana, tais como: matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares, abrir a porta para qualquer pessoa, aceitar que o ônibus está parado no ponto para garantir acesso etc. Essa prática vai gerar partilha, contato e convivência são elementos comuns, cotidianos que configuram pressupostos da inclusão.

## *Uma análise do paradigma da educação inclusiva e as barreiras de natureza ideológica*

A autora citada acima chama a atenção para o fato de que ainda não alcançamos plenamente uma cultura verdadeiramente inclusiva. Na realidade, o que ocorre, são o que ela chama de práticas inclusivas. Essas práticas se materializam em ações tanto da parte do poder público quanto da sociedade civil, incluindo as políticas públicas para acesso à escolarização, desenvolvimento de recursos de acessibilidade, políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, acessibilidade arquitetônica e informacional, o interesse da comunidade em compreender as especificidades das pessoas com deficiência e se engajar na luta por mais direitos, entre outras. Deve-se levar em conta que tais ações são extremamente importantes, porquanto, como a autora sugere, elas podem se naturalizar e incorporar-se às condutas das pessoas, promovendo relações de cooperação, solidariedade, respeito e valorização da diversidade. Assim, será possível alcançar gradualmente o que a autora denomina “inclusão compreensiva”:

a inclusão compreensiva expede para ações que se realizam no dia a dia. Dá entendimento de que as ações pequenas e pontuais se naturalizam, assim ações estanques de inclusão podem também naturalizar-se. Muitas vezes as histórias familiares e sociais que vem embutida de concepções filosóficas, sociológicas e antropológicas, que são aspectos do não-cotidiano (DUARTE,1996), é que constroem as ações com comportamentos inclusivos ou exclusivos, discriminatórios ou indiferentes, insensíveis ou sensíveis. Entretanto, temos que desenvolver comportamentos inclusivos, de alteridade e de aceitação (Correia, 2021, p. 319).

Conforme exposto por Correia (2021), a “inclusão compreensiva”, que se materializa em comportamentos de aceitação, alteridade e inclusão é um caminho importante para conseguirmos alcançar uma sociedade mais inclusiva. Nesse sentido, é preciso chamar à atenção para o fato de que ainda convivemos com um conjunto de valores, crenças e atitudes que tomam forma de ideologias que se materializam em ações e comportamento que se revelam como verdadeiros empecilhos ou barreiras que inviabilizam o processo o acesso de crianças, jovens e adultos com deficiência aos bens culturais e a educação formal. Estamos nos referindo aqui das barreiras ideológicas de natureza socioeconômica. Mas o que de fato são essas barreiras? Como elas impactam o ambiente escolar? Qual a natureza destas barreiras? Esses são alguns dos questionamentos que refletiremos na seção seguinte.

### **3 Barreiras que se impõe a inclusão dos estudantes com deficiência**

Iniciaremos esta seção, primeiramente, definindo o que caracteriza uma pessoa com deficiência, para em seguida avançarmos nas discussões sobre as barreiras que impedem a conquista de sua autonomia e inserção social. Dessa forma, para a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, Art. 1), pessoas com deficiência são “(...) aquela que tem impedimento de longo

prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a 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.” A partir dessa concepção, é possível inferir que condição de deficiência não está apenas centrada nos impedimentos que uma pessoa possa vir a ter, que podem ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, mas também na existência das barreiras presentes na sociedade que impossibilitam as pessoas com deficiência de exercerem sua condição de cidadania em igualdade com os demais. Aqui há uma nítida quebra de paradigma na qual a condição de deficiência é compartilhada entre o indivíduo e a sociedade.

Além de definir como se caracteriza uma pessoa com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, Art. 2) classifica um conjunto de condições denominadas por elas de barreiras, que são:

[. . .] 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 [...].

No trecho citado, encontra-se uma definição abrangente e clara sobre as barreiras sociais e suas possíveis manifestações. Um aspecto que merece destaque é o fato de que essas barreiras afetam diretamente o exercício de direitos considerados essenciais para os indivíduos enquanto cidadãos, como o direito à acessibilidade, à liberdade de ir e vir, à expressão dentro de suas singularidades, ao acesso à informação, entre outros. De forma didática, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) classifica as barreiras em: a) urbanísticas; b) arquitetônicas; c) relacionadas aos transportes; d) nas comunicações e na informação; e) atitudinais; e f) tecnológicas. A diversidade de barreiras existentes e a maneira como elas se manifestam em diferentes setores da sociedade evidenciam a complexidade de se estabelecer uma cultura inclusiva.

A depender do contexto, as barreiras podem se manifestar de diferentes formas. Para exemplificar como elas se evidenciam no ambiente escolar, mencionaremos aqui a pesquisa de Schmidt *et al.* (2016), na qual eles verificaram que os professores tendem a aplicar atividades de séries inferiores aos estudantes com deficiência, demonstrando, dessa forma, uma baixa expectativa em relação à aprendizagem e potencialidade destes estudantes. Nessa mesma direção, Barbosa e Souza (2010), concluem sua pesquisa apontando que os

*Uma análise do paradigma da educação inclusiva e as barreiras de natureza ideológica* professores veem os estudantes com deficiência como incapazes de aprender. Essa visão capacitista que se tem dos estudantes com deficiência tem raízes históricas – como vimos anteriormente -, pois acreditava-se e alguns ainda hoje acreditam que essas pessoas são incapazes de aprender e se desenvolverem. Podemos classificar tais comportamentos como barreiras atitudinais, ou seja, condutas que se manifestam em forma de atitudes, crenças, e representações carregadas de preconceitos e baixa expectativa em relação ao que uma pessoa com deficiência é capaz de fazer.

Ainda sobre as barreiras existentes no ambiente escolar, podemos ampliar os exemplos citando a dificuldade que alguns estudantes com deficiência auditiva ainda enfrentam ao se matricular em escolas para ouvintes. Se esses estudantes não dominarem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e, além disso, não houver um intérprete que realize a tradução do português (língua em que as aulas são ministradas nas classes comuns) para a LIBRAS, eles estarão integrados à turma, mas não incluídos. Isso porque, para estarem de fato incluídos, é necessário que tenham acesso aos conteúdos curriculares e possam interagir de maneira satisfatória com seus pares e educadores, que geralmente planejam suas aulas com base na oralidade. Outro exemplo são os estudantes cadeirantes que, muitas vezes, não conseguem acessar a escola devido à falta de rampas de acesso ou de banheiros adaptados nesses espaços.

As barreiras descritas nos parágrafos anteriores, de uma certa forma, são facilmente identificadas. Contudo, é preciso ampliarmos as discussões reconhecendo que para além dessas barreiras, existem outras que estão no campo ideológico e se materializam por meio de condutas e omissões, como as barreiras de natureza socioeconômica. É sobre este tipo de barreira que discutiremos na seção seguinte, refletindo de que forma elas impactam o trabalho docente e na sua conduta e percepção perante os estudantes com deficiência.

#### **4 O neoliberalismo enquanto uma barreira de natureza ideológica**

A escola não é um espaço neutro. Os comportamentos de exclusão, preconceito e segregação, ainda cotidianamente observados nestes ambientes, envolvendo estudantes com deficiência, estão circunscritos em valores e ideologias presentes na sociedade, regida predominantemente pelo modelo econômico neoliberal. Dessa forma, ao se propor a fazer uma análise do que ocorre na escola não se deve perder de vista o que ocorre fora dela, especificamente o contexto socioeconômico a qual os agentes políticos, os educadores e os estudantes estão imersos. Nessa perspectiva, faremos, nos parágrafos subsequentes, uma

análise do modelo econômico vigente no Brasil e em outros países ocidentais e suas ideologias subjacentes, a fim de evidenciar como este modelo político-ideológico influencia os sistemas de ensino e cria barreiras que se impõe ao paradigma da inclusão educacional.

Primeiramente, partimos do pressuposto de que há barreiras são facilmente identificadas, e quando são, são postas em evidência pelos movimentos de defesa das pessoas com deficiência, que por sua vez reivindicam sua eliminação como forma de propiciar uma maior acessibilidade às pessoas com algum impedimento. Por outro lado, existem outras barreiras, que para serem identificadas, faz-se necessário direcionar o olhar para elementos que estão no campo ideológico. De acordo com Chauí (2014, p. 5):

a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção econômica.

A definição de ideologia trazida por Chauí (2014) contém algumas questões que merecem destaque. A primeira diz respeito ao fato de que as ideologias estão no campo da subjetividade, mas não se limitam somente a ela, expressando-se e materializam-se também em forma de condutas, normas e regras. A segunda é a característica prescritiva e normativa da ideologia; isso significa que ela emerge como um sistema de representação simbólica que tem o poder de definir o teor daquilo que o indivíduo sente, deseja, pensa, valoriza, realiza e acredita. A terceira, e última, diz respeito à forma como as ideologias dominantes operam e seu propósito central, que é criar no consciente coletivo a compreensão de que as diferenças e desigualdades existentes no tecido social se dão de forma natural, ignorando o fato de que tais desigualdades têm como origem a forma como a sociedade está dividida em classes, onde, de um lado, está a classe trabalhadora que detém a força de trabalho, e, do outro, aqueles que detêm os meios de produção e o poder econômico.

Estabelecendo um ponto de conexão entre o conceito de ideologia e o neoliberalismo, podemos afirmar que os neoliberais utilizam das ideologias como instrumento de poder para perpetuar seus interesses. Vivemos no contexto de uma luta de classes, na qual quem está no poder cria um arcabouço de condicionantes para se manter no poder, e um destes

*Uma análise do paradigma da educação inclusiva e as barreiras de natureza ideológica* condicionantes são as ideologias. Sob a ótica marxista, a ideologia consiste em um sistema de ideias e valores sociais que estão diretamente relacionados a uma classe de pessoas, ou até mesmo a indivíduos, que se mobilizam de maneira organizada e consciente com vistas a manter a relação de dominação e o *status quo* (Fernandes Junior; Hoff, 2020). Nessa lógica, as ideologias atuam na direção de alienar o homem da sua realidade, obscurecendo-a para favorecer uma determinada classe social.

Para Buzzi (2012, p. 156), a ideologia, que, segundo sua concepção, consiste na subjetivação da vontade de dominação “[. . .] não anda nas nuvens, longe dos homens. Ela faz sua morada entre nós, apodera-se da razão humana, aninha-se soberana no coração da Modernidade”. Nessa perspectiva, podemos inferir que as ideologias neoliberais, por serem dominantes no cenário socioeconômico, habitam no consciente coletivo, mesmo sem nos darmos conta, influenciando nossos valores, crenças e a forma como vemos, entendemos e interagimos no mundo. A despeito disso, Díez-Gutiérrez (2015, p. 1) explica que “a atual globalização neoliberal é produtora de certo tipo de maneira de viver e de relações sociais, de certa forma de compreensão do mundo e de um imaginário social, que está contribuindo para cimentar uma determinada subjetividade”.

Marrach (2002) argumenta que o neoliberalismo é uma espécie de ideologia neoconservadora de natureza social e política. Ela vincula-se à cultura política e reduz o cidadão a um mero consumidor. Nessa mesma direção, Gil (2002) declara que o neoliberalismo se trata de uma corrente de pensamento e políticas econômicas que defende o livre comércio, a limitação das intervenções governamentais, a meritocracia e a responsabilidade individual. Este mesmo autor acrescenta que o neoliberalismo tem sua origem na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos a partir dos anos 70, e se expande em escala mundial nas décadas seguintes e se estabelece sob a lógica de que toda atividade econômica e social deve se submeter ao mercado (Gil, 2002).

Para exemplificar como operam os neoliberais no sistema político brasileiro, ao analisarmos os projetos de lei apresentados por partidos que se autodenominam liberais, constatamos que a base ideológica desses projetos está centrada principalmente no enfraquecimento das políticas ambientais, sem considerar o desequilíbrio que isso pode causar nos ecossistemas; no dismantelamento dos direitos e garantias trabalhistas conquistados por meio dos esforços coletivos da sociedade civil e dos movimentos dos trabalhadores; na privatização de instituições estatais como forma de reduzir a atuação do

Estado; e nas reformas no campo educacional visando adequar os sistemas de ensino à lógica do mercado financeiro. Assim, podemos entender o neoliberalismo como um paradigma econômico global que dita a forma como os países devem direcionar suas políticas públicas para perpetuar a influência desse modelo econômico, que visa apenas o lucro em torno de suas ações (Andrioli, 2020; Gil, 2002; Hill, 2003; Marrach, 2022).

A escola não está imune à influência do pensamento neoliberal, como ressalta Hill (2003, p.39). Isso fica evidente no impacto das ações do Banco Mundial nas políticas educacionais, destacando a substituição de valores democráticos e da voz coletiva por interesses empresariais, como eficiência, competitividade e lucratividade (Andrioli, 2020). O referido banco exerce pressão constante sobre os países para que adotem princípios neoliberais, como a privatização da educação e a gestão mediada por resultados. Essa influência se reflete na reforma do Ensino Médio de 2017, no Brasil, que priorizou as áreas de ciências da natureza e matemática em detrimento das ciências humanas e sociais, alinhando-se às demandas do mercado por mão de obra qualificada em áreas específicas. Além disso, o Banco Mundial e outras instituições financeiras globais promovem políticas que favorecem o mercado consumidor, priorizando o ensino elementar e técnico em detrimento do ensino científico. Essas iniciativas subordinam os projetos educacionais à reprodução das relações sociais capitalistas, impactando diretamente os sistemas de ensino.

Sob a influência neoliberal, o educador perde sua autonomia, pois seu trabalho passa a ser centrado na formação de mão-de-obra para um mercado de trabalho, que se mostra muitas vezes como explorador, excludente e alienador da força produtiva do trabalhador. Assim, Oliveira (2023, p. 227) destaca que “a educação passa a ser uma saída, um investimento em recursos humanos e em novas tecnologias para que a mão-de-obra trabalhadora pudesse programar e gerenciar processos [. . .]”. Isso acarreta sérias consequências para a prática pedagógica como um todo, que acaba sendo “sequestrada” pelos interesses neoliberais. Como resultado, a escola se volta para atender aos interesses do mercado financeiro, perdendo sua essência como um bem social. Além disso, com a forte influência exercida pelo modelo neoliberal, as políticas públicas educacionais se afastam de seu propósito estrutural de atender às demandas das populações vulneráveis e marginalizadas, privando-as das condições necessárias para sua emancipação. Consequentemente, o professor se torna um

*Uma análise do paradigma da educação inclusiva e as barreiras de natureza ideológica*  
mero reprodutor de diretrizes e currículos padronizados alinhados aos interesses de uma minoria hegemônica.

A padronização no ambiente escolar, fruto das ideologias neoliberais, para além das padronizações curriculares e conteudistas, limita a necessidade e os interesses dos estudantes, com isso a educação torna-se uma para todos, e as necessidades específicas dos estudantes com deficiência acabam sendo postas de lado. A despeito disso, Nunes e Camargo (2022, p. 57) aponta em seus estudos que “[. . .] os ideais neoliberais agem nos documentos normativos brasileiros como escapes para que os governantes realizem práticas excludentes, por meio da negligência com os recursos financeiros e o assistencialismo aos educandos inclusos.”

Como já discutido na seção anterior, é fato que as pessoas, independente de uma condição de deficiência, se expressam, interagem e aprendem de forma diversa. Logo, enxergar os estudantes como uniformes é ir de encontro a essência do ser humano, que é ser diverso em seus modos de ser e existir. Por outro lado, a racionalidade neoliberal defende que “o sujeito precisa ser normalizado padronizado dentro do que é preconizado pelo neoliberalismo e sociedade” (Oliveira, 2023, p.234).

Nesse sentido, Saviani (2016) expressa a necessidade de viabilizar, de forma democrática, todas as condições indispensáveis à transmissão e assimilação dos conhecimentos. Isso implica dosar e sequenciar esses saberes, permitindo que a criança, o jovem ou o adulto avance gradativamente do não domínio ao domínio. As expressões utilizadas pelo autor ao referir-se aos conhecimentos curriculares, tais como “dosar”, “sequenciar” e “passar gradativamente”, sugerem uma ideia de flexibilidade curricular, que contrasta com a cultura escolar ainda predominante, marcada por práticas educativas e curriculares que se assemelham a “atos de depositar” um repertório de conteúdos (Freire, 1996), voltados exclusivamente para o cumprimento do programa ou planejamento institucional.

Sob o que foi mencionado anteriormente, Nunes e Camargo (2022, p.9) tecem uma crítica a forma como a escola operacionaliza seus currículos nas escolas que se pautam pela inclusão: “a escola mudou quando abriu suas portas para a inclusão, mas continuou estagnada em um currículo e projeto pedagógico que apresenta conteúdos que não condizem com a miscigenação de culturas, conhecimento e formas de existir no mundo”.

Ainda sobre o impacto das ideologias neoliberais no âmbito escolar, Candau (2011) afirma que o modelo educacional vigente, fortemente influenciado pelas ideologias neoliberais, ainda prioriza a uniformidade em detrimento da diversidade. Diante dessa realidade, aquele que é diverso e não se enquadra em um padrão pré-estabelecido, acaba sendo visto como um empecilho, tanto para o educador quanto para seus pares. A autora ainda acrescenta que esta é uma cultura dominante, ou seja, um fenômeno que se alastra na maioria das instituições educacionais. O que nos dá respaldo para sustentar o argumento de que as escolas que temos ainda não estão em sua maioria preparadas para lidar com a diversidade existente em nossa sociedade.

Nessa mesma linha argumentativa, Paro (1998) declara que a escola, nos moldes como opera, torna-se reprodutora de uma certa ideologia dominante. Com isso, os valores dos dominados e marginalizados são postos de lado. Portanto, da forma que está posta, a escola cumpre o propósito de recolocar as pessoas em lugares reservados a nível de uma estrutura econômica vigente.

É importante ainda mencionar que no modelo neoliberal há uma busca deliberada por medidas de redução de custos, e os investimentos na educação são vistos como gastos. Como resultado, observamos uma série de omissões por parte do poder público que, inevitavelmente, levam ao sucateamento das políticas de educação especial. Isso inclui a falta de operacionalização das salas de recursos multifuncionais, a escassez de investimento em tecnologias assistivas, a ausência de ações de reestruturação e adaptação de espaços escolares não acessíveis, e o baixo investimento na contratação de profissionais de apoio. Esse cenário propicia uma contradição em relação ao que está prescrito nos dispositivos legais e normativos e a realidade da negligência por parte do poder público em relação às demandas dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em nossa visão, isso ocorre, acima de tudo, por conta de uma percepção capacitista que se tem sobre as pessoas com deficiência e que habita no consciente dos atores políticos, influenciada por ideologias neoliberais que determinam se uma pessoa é eficiente ou não dada a sua capacidade de oferecer sua força de trabalho e convertê-la em riqueza para aqueles que detêm os meios de produção.

De modo geral, quando falamos de capacitismo, estamos nos referindo a pressupostos culturais negativos em relação à condição de deficiência. Hehir (2002) esclarece

*Uma análise do paradigma da educação inclusiva e as barreiras de natureza ideológica* que ele se sustenta em crenças e percepções generalizadas e produtoras de discriminação, exclusão e opressão das pessoas com deficiência. Este conjunto de crenças, ainda segundo o autor, e percepções culturais estão enraizados em representações negativas quanto à saúde, à beleza e à produtividade de pessoas que não se encaixam nas expectativas sociais. E como já dissemos anteriormente, essa ideia de produtividade está ancorada, na maioria das vezes, em pressupostos neoliberais, os quais sustentam que uma pessoa produtiva é aquela que se adequa a lógica exploratória do mercado de trabalho. Logo, podemos afirmar que os pressupostos capacitistas, apoiados em ideologias neoliberais, influenciam diretamente a educação de crianças, jovens e adultos com deficiência, prejudicando-os em seu percurso formativo, rebaixando-os em suas capacidades e potencialidades.

Podemos mencionar ainda que as ideologias neoliberais, profundamente enraizadas em nossa sociedade, deixam pouco espaço para se pensar em valores como a solidariedade e a equidade, considerados fundamentais nas propostas inclusivas. Em razão disso, as relações humanas são fortemente impactadas, pois o liberalismo defende a competitividade e não garante condições de equidade entre os indivíduos para que possam competir em condições de 'igualdade'. Nessa lógica, Nunes e Camargo (2022, p. 42) declaram que “uma escola onde a competição é a base das práticas e somente os melhores é que merecem ser notados, gera, inevitavelmente, uma negação das subjetividades e por conseguinte, uma exclusão dos educandos inclusos dos ambientes educacionais”.

Nesse sentido, se o estudante não consegue se adaptar à lógica de um ensino pautado em propósitos mercadológicos e neoliberais, ele será inevitavelmente excluído do processo educativo, seja porque o educador não vê sentido em sua presença na escola, uma vez que ele supostamente não consegue acompanhar as propostas de ensino, ou porque o educador não consegue pensar a escola como um espaço de formação humana. Portanto, ao priorizar a individualização e a competição, estabelece-se uma incompatibilidade entre os pressupostos da educação inclusiva, que preconiza a cooperação como elemento central à prática educativa (Brunatti, 2019; Belo, 2017; Carvalho, 2019; Guerra, 2017; Neves, 2017), e os sistemas de ensino que, de forma acrítica, aceitam os ditames da lógica neoliberal.

Outro aspecto que achamos relevante trazer para essa discussão e que envolve um dos pilares ideológicos do neoliberalismo, diz respeito à responsabilidade individual como condição de sucesso ou fracasso das pessoas. Com base nessa lógica, cabe às pessoas, incluindo aquelas com deficiência, se esforçarem ao máximo para conseguir se adaptar ao

meio social e assim usufruir dos bens culturais. Sob essa ótica, Nunes e Camargo (2022, p. 49) afirmam que “[...] o neoliberalismo ainda culpabiliza o próprio educando por não alcançar os objetivos propostos, pois acreditasse que todos são capazes de obter o mesmo sucesso, só não alcança quem não se esforçou o bastante”.

Essa estrutura de pensamento ultrapassa os limites das instituições de ensino e se reflete na postura de alguns educadores que creem na premissa de que, para que os estudantes tenham sucesso em sua trajetória acadêmica, é necessário que sejam competitivos e superem seus pares para alcançar seus objetivos. Por outro lado, aqueles que defendem os princípios de uma educação inclusiva buscam uma abordagem divergente. Ou seja, por meio da educação, busca-se a formação humana de forma integral, com a cooperação como meio de construção coletiva de vínculos e processos de aprendizagem mediados entre os próprios estudantes e o educador. O que queremos afirmar é que a formação humana, em uma perspectiva inclusiva, está intimamente ligada às relações cooperativas, uma vez que são por meio delas que as grandes civilizações se desenvolveram.

Não podemos finalizar esta análise sem nos posicionarmos quanto ao modelo educacional a qual defendemos. Para fazer isso, recorreremos aos estudos de Hora (2017, p. 2), que nos traz uma concepção de escola a qual concordamos:

a escola oferece um tipo de formação que não é facilmente adquirida em outra organização e é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, possibilitando a aquisição de instrumentos para o acesso a esse saber, desenvolvendo uma formação que abarca as dimensões científicas, técnicas, éticas e humanas: elementos cognitivos (aprendizagem, ensino, habilidades, conhecimentos, capacitação, qualificação) e elementos atitudinais (socialização, disciplina, conduta, disposições).

Para a referida autora, a escola é um local privilegiado para formação humana, dada as suas especificidades enquanto *lócus* de apropriação da cultura enquanto elemento de formação humana. Seu papel está centrado em criar experiências de aprendizagem que possibilitem aos estudantes se apropriarem dos saberes sistematizados, ou seja, a própria cultura que é trasposta como conteúdo escolar. Estes saberes devem contribuir para a formação integral do sujeito e sua humanização, independentemente de sua condição; estimulando suas potencialidades e respeitando seus limites; abarcando as dimensões científicas, técnicas, éticas e humanas. Nesse processo, convergem elementos de natureza cognitiva, interativa e atitudinais.

Hora (2017, p. 2) ainda acrescenta que:

## *Uma análise do paradigma da educação inclusiva e as barreiras de natureza ideológica*

a escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição. É um lócus em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam. Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação, a escola é arena onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder.

Por isso, entende-se que a escola não é apenas um aparelho ideológico do estado que sofre influência de elementos externos a ela sem refletir sobre seus condicionantes e atuar de forma contrária a essa lógica dominante. Em outras palavras, a escola se revela também como um local de conflito quando ela confronta os valores dominantes típicos da sociedade capitalista e apresenta uma outra perspectiva de educação para além das ideologias dominantes. Operando desta forma, a escola consegue alcançar sua função social, que é ser libertadora e emancipatória, como defende Freire (2002).

### **5 Considerações finais**

Este artigo teve como objetivo analisar o paradigma da educação inclusiva a partir de uma perspectiva crítico-social, evidenciando barreiras ideológicas que se opõem aos valores e princípios de uma educação inclusiva. Argumentamos que, enquanto a educação formal estiver presa aos ditames da lógica neoliberal, ela nunca será plenamente inclusiva, pois os estudantes com deficiência serão vistos como ineficientes e improdutivos na lógica do mercado. Constatamos, igualmente, que as demandas do mercado de trabalho, regido pela lógica neoliberal, impactam diretamente as políticas educacionais, e, conseqüentemente, o fazer pedagógico, que por vezes privilegia a competição e o individualismo em detrimento da cooperação e da construção coletiva do conhecimento. Defendemos, em última análise, uma educação democrática, emancipadora e crítica, pautada em uma formação que enxergue a integralidade do indivíduo, independentemente de sua condição étnica, social, política, física, sensorial, intelectual, ou qualquer outra que o caracterize. Ideologias de resistência como contraponto as ideologias dominantes.

### **Referências**

- ANDRIOLI, Antônio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 13, p. 1-7, abr. 2020. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos-pdf902/as-politicas-educacionais/as-politicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.
- BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 352-362, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CARVALHO, Miriam Batista Santos; NOGUEIRA, Ione Silva Cunha. A Formação do Professor de Educação Inclusiva sob a Perspectiva Neoliberal. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 4, n. Esp., p. 114-130, 23 dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/19772>. Acesso em: 20 mai. 2024

BONJOUR, Pierre. **Comprendre les enjeux de l'inclusion, le détour par l'histoire**. 22. ed. França: Erés, 2006.

BORDAS, Miguel Angel García; ZOBOLI, Fabio. Reflexão sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. In: DÍAS, Feliz; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 79-87.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 jul., 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 de abril. de 2022.

BUDEL, Gislaine Coimbra; MEIER, Marcos. **Mediação da aprendizagem na educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao pensar**. 36. ed. São Paulo: Vozes, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 09 jun. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod\\_resource/content/2/Leitura%20compilar.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod_resource/content/2/Leitura%20compilar.pdf). Acesso em: 19 jun. 2024.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência: escritos de Marilena Chauí**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2014. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 09 jun. 2024.

CORREIA, Patrícia Carla Hora. As práticas de inclusão na convivência com a pessoa com deficiência. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 56, p. 315-326, 16 dez. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4980>. Acesso em: 3 mai. 2024.

DÍEZ-GUTIÉRREZ; Enrique Javier. **Neoliberalismo educativo: Educando al nuevo sujeto neoliberal**. Barcelona: Octaedro, 2018.

FERNANDES JUNIOR, Alvaro Martins.; HOFF, Natali Laise Zamboni. **Ideologia, hegemonia e poder**. 1. ed. São Paulo: Contentus, 2020. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 09 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GILL, Louis. **O neoliberalismo**. Montréal: Biblioteca Nacional do Quebec, 2002.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, 2003. Disponível em:

<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no2/2.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

HORA, Dinar Leal. Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 43, n. 2, p. 1-11, 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2335>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como faz?** São Paulo: Summus, 2015.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI, Paulo (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 42-56.

MONTEIRO, Carlos Medeiros; SALES, Jussara Jane Araújo; SALES, Rosa Janisara Araújo; Nakazaki, Takeche Gomes. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941069>. Acesso em: 20 mai. 2024.

NUNES, Milena dos Santos; CAMARGO, Edson Carpes. Neoliberalismo e educação inclusiva: ressignificações sobre os aportes legais. In: HENTZ, Aline; SOARES, Franco Nero Antunes (org.). **Humanidades: reflexões e ações**. Bento Gonçalves: IFRS, 2020. p. 35-50. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/213>. Acesso em: 19 mai. 2024.

OLIVEIRA, Débora Chiararia. O impacto do neoliberalismo na educação inclusiva. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Ailton Batista; OLIVEIRA, Débora Chiararia; ROCHA, Bruna Beatriz; IVANICKA, Rebeca Freitas (org.). **Educação e ensino na contemporaneidade: velhas marcas em novos formatos**. Itapiranga: Schreiber, 2023. Disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/educa%C3%A7%C3%A3o-e-ensino-na-contemporaneidade%3A-velhas-marcas-em-novos-formatos>. Acesso em: 12 mai. 2024.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PEREIRA, Jaqueline Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 40, n. 19, p. 168-185, 2017. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/14677](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677). Acesso em: 4 maio 2024.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: BERNARDO, M. (org.). **Pensando a educação**. São Paulo: EDUNESP, 1989. p. 23-33.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima; NUERNBERG, Adriano Henrique; Kubaski, Cristiane. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: teoria e prática**, v.

18, n. 1, p. 222-235, 2016. Disponível em:  
<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/9357>. Acesso em: 20 mai. 2024.

SOARES, Maria Victoria Mesquita Benevides. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 39–46, 1998. Disponível em:  
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/715>. Acesso em: 24 jun. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 de mai. de 2022.

UNICEF BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em:  
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 de mai. 2024.

### **Sobre os autores**

#### **Rodrigo Ribeiro dos Santos**

Mestre em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA/UNEB. Professor da Rede Pública Municipal de Salvador e da Rede Estadual da Bahia.

E-mail: [profrodrigoribeiroef@gmail.com](mailto:profrodrigoribeiroef@gmail.com). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8041-1827>.

#### **Patrícia Carla da Hora Correia**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - UFBA. Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latino-Americano de Educação Especial - CELLAEE-CUBA/ UEFS-BRA-SIL. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB.

E-mail: [phora@uneb.br](mailto:phora@uneb.br). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8041-1827>.

Recebido em: 25/06/2024

Aceito para publicação em: 04/11/2024